Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170624
Centre d'intérêt : 751

Fagnant, Ginette

Élaboration et expérimentation d'une stratégie d'intervention en français écrit au collégial : rapport de recherche, août 1990 / Ginette Fagnant, Christian Rousseau ; Collège de l'Assomption. -- Éd. rev. -- [Montréal : Association des collèges du Québec], 1991
100 p. : ill. ; 28 cm. -- (Fonds A.C.Q. ; 18)

"Subvention du Fonds ACQ 1989-1990". Bibliogr. : p. 70-72

ISBN 2-92048-13-8

Vedette(s)-secondaire(s) : Rousseau, Christian • Collège de l'Assomption • Association des collèges du Québec

Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue écrite • Compétence de l'étudiant • Test de compétence • Élaboration de tests • Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce rapport décrit un projet qui consiste à développer deux versions d'un test sur les compétences de base en français écrit au collégial. Il consiste également à expérimenter une structure au Collège de l'Assomption permettant l'utilisation efficace de ces tests dans une perspective d'aide au diagnostic. Sur une possibilité de 220 sujets, 190 étudiants poursuivant leur quatrième session d'études collégiales au Collège de l'Assomption ont participé au projet. L'analyse statistique a porté principalement sur la relation entre les deux versions de la partie objective et sur la relation entre la partie objective et la partie rédaction du test. L'auteure s'est intéressée : 1. au problème de l'apprentissage relié à une démarche de type "test-retest" en comparant les résultats des élèves ayant passé les versions A ou B en premier lieu, avec les résultats des élèves les ayant passées en second lieu; 2. à l'équivalence des deux versions en terme de mesure; 3. à la relation entre chacune des sections d'une même version de la partie objective et les sections congruentes des deux versions; 4. à la relation entre la partie objective et la partie rédaction.

Type de document :

## AVERTISSEMENT

L'Association des collèges du Québec (A.C.Q.) a créé le Fonds A.C.Q. pour encourager l'esprit de recherche et diffuser les résultats des recherches dans les collèges. Le support financier de l'Association ne couvre pas le coût réel des recherches et surtout ne paie pas à son vrai prix le travail intellectuel du chercheur. C'est pourquoi nous parlons seulement d'encouragement à la recherche. C'est pourquoi aussi les auteurs gardent tous les droits de publication et d'utilisation des résultats de leurs recherches, à moins que ces droits n'appartiennent, par un autre accord, au collège ou à un autre organisme pour lequel travaillent les auteurs.

Cependant, pour favoriser la diffusion de l'information sur l'état des recherches, les auteurs soutenus par le Fonds A.C.Q. s'engagent à mettre une copie de leurs travaux à la disposition de chaque collège membre de l'Association. Ainsi, l'Association n'est pas l'éditeur des rapports de recherches, qu'elle diffuse comme ils ont été présentés par les chercheurs. Pour toute autre utilisation des résultats des recherches, on doit d'abord obtenir l'autorisation des auteurs ou, selon le cas, de leur collège.

Montréal, mars 1991

# Élaboration et expérimentation d'une stratégie d'intervention en français écrit au collégial

rapport de recherche
août 1990

Ginette Fagnant
Christian Rousseau

Collège de l'Assomption
Subvention du Fonds ACQ 1989-1990

# Élaboration et expérimentation d'une stratégie d'intervention en français écrit au collégial

Rapport de recherche

Août 1990

Édition revue

Ginette Pagnant

Christian Rousseau

Collège de l'Assomption

Subvention du Fonds ACQ 1989-1990

Pour informations:

Ginette Fagnant
College de l'Assomption
270, boul. l'Ange-Gardien
L'Assomption, QC
J0K 1G0

Tél.: (514) 589-5621, poste 207

Dépôt légal - troisième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-92048-13-8

Page couverture:

Marc Gagnon
Micro Tech

Tél.: (514) 582-1785

## REMERCIEMENTS

Dans la réalisation de ce projet, nous avons fait appel à diverses personnes sans le concours desquelles il aurait été difficile d'accomplir les travaux qui font l'objet du présent rapport. L'intérêt qu'elles ont manifesté pour notre expérience, leur collaboration et leur disponibilité ont constitué une des découvertes les plus stimulantes de cette expérience de recherche en éducation.

Nous tenons particulièrement à témoigner notre reconnaissance à:

- la direction du Collège de l'Assomption, en particulier Monsieur Alain Bergmans, directeur du collégial (supervision du projet et lecture critique des textes);
- l'Association des collèges du Québec (subvention 1989-1990);
- Monsieur Jean-Guy Blais, responsable du service d'aide à la recherche de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et, depuis juin 1990, professeur au département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal (préparation de l'expérimentation, analyses docimologiques et statistiques, collaboration à la rédaction du rapport);
- Monsieur Clément Dassa, professeur au département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université

de Montréal (consultation relative aux orientations générales du projet);

- Monsieur Michel Thérien, président de l'Association québécoise des professeurs de français, professeur au département de didactique de l'Université de Montréal (examen du contenu de la version préexpérimentale du test);

- Madame Marie-Christine Paret, professeure au département de didactique de l'Université de Montréal (examen du contenu de la version préexpérimentale du test);

- Monsieur Serge Séguin, directeur des programmes de doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal (examen docimologique de la version préexpérimentale du test);

- Madame Carmen Parent, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (examen docimologique de la version préexpérimentale du test);

- Monsieur Djavid Ajar, directeur du département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal (examen docimologique de la version préexpérimentale du test);

- Monsieur Jean-Pierre Lalande, Ph.D. (orthopédagogie), expert des questions d'orthographe du français (examen du contenu des versions expérimentales du test);

- Monsieur Bernard Marcheterre, professeur au Collège de l'Assomption (réalisation des graphiques);

- ainsi que celles et ceux qui ont permis que soit menée cette recherche.

TABLE DES MATIERES


page

INTRODUCTION ..... 9

1. PROJET D'EXPERIMENTATION

1.1. Résumé ..... 13

1.2. Présentation détaillée ..... 14

1.2.1. Objectifs généraux ..... 14

1.2.2. Objectifs spécifiques ..... 14

1.2.3. Etapes de développement ..... 15

1.2.4. Programmation et calendrier des activités ..... 17

2. DÉMARCHES PRÉLIMINAIRES

2.1. Connaissance du contexte..... 18

2.2. Consultation de M. Clément Dassa, expert en docimologie ..... 20

3. STRATÉGIE D'AIDE

3.1. Mise sur pied d'un centre d'aide en français ... 21

3.2. Implantation de deux cours reliés au centre d'aide en français ..... 23

3.3. Utilité du test ..... 24

3.3.1. Sélection ..... 24

3.3.2. Aide au diagnostic ..... 24

3.3.3. Evaluation de la stratégie ..... 25

4. ÉLABORATION DU TEST PRÉEXPÉRIMENTAL

4.1. Définition du contenu ..... 26

4.2. Tableau de spécification 1 ..... 28

4.3. Rédaction du test préexpérimental ..... 29

5. PRÉEXPÉRIMENTATION DU TEST

5.1. Consultation d'experts ..... 30

5.1.1. Le choix des experts ..... 30

5.1.2. Commentaires des experts consultés ..... 31

5.2. Première modification du test ..... 33

5.2.1. Modification de la partie objective .... 33

5.2.2. Élaboration d'une partie rédaction ..... 33

5.3. Administration du test ..... 35

5.3.1. Groupe préexpérimental ..... 36

5.3.2. Conditions de la préexpérimentation .... 36

5.3.3. Constatations ..... 37

5.4. Deuxième modification du test ..... 38

5.5. Tableau de spécification 2 ..... 39

5.6. Rédaction d'une version équivalente du test .... 40

6. EXPÉRIMENTATION DU TEST

6.1. Description des sujets ..... 41

6.2. Conditions de l'expérimentation ..... 44

6.3. Déroulement de l'expérimentation ..... 45

6.4. Correction ..... 46

7. ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

7.1. Plan de l'analyse statistique des résultats .... 47

7.2. Plan de l'analyse des items des deux versions de la partie objective ..... 47
7.3. Schéma de l'expérimentation ..... 48
7.4. Étude de l'équivalence entre les versions A et B de la partie objective ..... 48
7.5. Partie rédaction ..... 51
7.6. Corrélation entre la partie objective et la partie rédaction ..... 55
7.7. Corrélation entre les résultats du test, la note de cinquième année du secondaire et celle d'un cours de français du Collège ..... 56
7.8. Analyse des items des deux versions de la partie objective ..... 58
7.8.1. Réussite aux items ..... 58
7.8.2. Coefficients de corrélation item-test .. 60
7.8.3. Coefficients de consistance interne (Alpha) ..... 62

8. DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION
8.1. Partie objective ..... 63
8.1.1. Type d'évaluation ..... 63
8.1.2. Validité de contenu ..... 63
8.1.3. Validité congruente ..... 64
8.1.4. Fidélité ..... 64
8.1.5. Analyse des items ..... 65
8.1.6. Analyse de la structure ..... 66
8.2. Partie rédaction ..... 67

CONCLUSION ..... 68

BIBLIOGRAPHIE ..... 70

LISTE DES ANNEXES

I. Extraits de travaux d'élèves-tuteurs au Centre d'aide ..... 73

II. Grille de correction de la partie rédaction ..... 76

III. Sujets proposés pour la rédaction ..... 77

IV. Questionnaire d'évaluation de la version préexpérimentale ..... 78

V. Convocations des élèves aux séances d'expérimentation ..... 79

VI. Directives accompagnant les cahiers de questions ... 81

VII. Résultats aux deux versions de la partie objective selon l'ordre de passation ..... 83

VIII. Graphiques de distribution des scores pour les deux versions de la partie objective ..... 84

IX. Graphiques de distribution des scores pour la partie rédaction ..... 89

X. Tableau des corrélations entre les sections internes de la partie objective et les rubriques de la partie rédaction ..... 93

XI. Graphiques de distribution des notes finales au cours de français de cinquième année du secondaire et au premier cours de la séquence des cours de français du collégial ..... 94

XII. Tableau des corrélations entre les sections internes des deux versions de la partie objective et les notes finales au cours de français de cinquième année du secondaire et au premier cours de la séquence des cours de français du collégial ..... 96

XIII. Graphiques de distribution de la réussite des items pour les sections internes des deux versions de la partie objective ..... 97

# INTRODUCTION

Depuis quelques années, nombreux sont ceux qui s'accordent à dire que les élèves québécois éprouvent de sérieuses difficultés en français écrit. Cette constatation fait bouger de plus en plus de choses à l'intérieur de notre système d'éducation.

La mesure la plus spectaculaire a lieu à l'entrée à l'université. A ce niveau, en effet, la volonté générale de corriger la situation précaire du français s'est rapidement traduite en actions concrètes: des tests. Même si ces différents instruments, pour des raisons pratiques, ne visent que l'évaluation d'une compétence linguistique (maîtrise du code) de niveau secondaire, ils révèlent la nécessité d'une intervention aux échelons inférieurs: au test de l'Université Laval (utilisé aussi à l'Université de Montréal), par exemple, on a enregistré jusqu'à 45% d'échec. Suite à ces tests, les universités prennent en charge la formation en français des élèves qui échouent en ajoutant à leur programme d'études un cours d'appoint donné par l'établissement, à l'intérieur duquel sont enseignées des notions qui, dans une large mesure, font partie du programme du secondaire. De plus, la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) a annoncé que dès 1992, les

élèves qui échoueront à l'épreuve de français écrit ne seront plus admis. La responsabilité de leur compétence linguistique incombera donc de plus en plus au collégial.

Depuis plusieurs mois, une conjoncture favorable à l'initiative des collèges en matière de français écrit s'est dessinée:

- le ministre Ryan insiste pour que l'enseignement du français au collégial mise davantage sur les habiletés de lecture et d'écriture[1];
- le Conseil des collèges identifie la maîtrise de la langue maternelle comme étant une priorité de l'enseignement collégial[2];
- le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, par le biais du comité pédagogique de français, vient de lancer une vaste consultation auprès des enseignants de français portant notamment sur les mesures à prendre pour faire en sorte que le détenteur d'un DEC possède un seuil minimal de compétence linguistique.

Tentant de relever le défi, plusieurs collèges ont développé ce qu'il est maintenant convenu d'appeler un "centre d'aide en français". Les approches sont multiples, mais on retrouve

---

[1] Education express - Bulletin du ministère de l'Education, Vol. 6, no. 2, juin 1989.

[2] Conseil des collèges, La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action, novembre 1988.

souvent la volonté de poser un diagnostic sur les compétences de l'élève éprouvant des difficultés avant d'amorcer avec lui un processus de récupération. A cette fin, on constate que l'instrument privilégié est souvent un test.

Il n'existe actuellement aucun test de français écrit valide pour le réseau collégial, sauf le test TEFEC ("Test de classement en français écrit"), publié par les Services auxiliaires du MEQ au début des années 70, et son âge permet de mettre en doute sa pertinence. De plus, l'emploi du TEFEC dans les collèges demeure plutôt marginal[1]. D'autres tests destinés au réseau collégial, TDMS (Test diagnostique de morphosyntaxe) et TDCP (Test diagnostique de composition de la phrase), n'ont jamais été implantés efficacement; la DGEC, qui était responsable de l'administration de ces tests, affirme que le gouvernement s'est départi des droits d'auteurs et a détruit tous les exemplaires en sa possession, car aucun établissement ne s'en servait.

Ce projet consiste à mettre sur pied, au Collège de l'Assomption, une organisation stratégique des ressources et à développer un test qui serve cette dernière, afin de venir en aide aux élèves éprouvant des difficultés en français écrit. En formant des groupes d'élèves faibles en français et d'autres d'élèves forts, il deviendrait possible de dispenser des cours

---

[1] Il n'y a que douze des quarante collèges contactés dans une récente enquête qui utilisent le TEFEC comme test à l'entrée (Bertrand, Hélène, L'aide à l'apprentissage en français: Enquête téléphonique dans les collèges, Cégep de Saint-Hyacinthe, 1989).

individualisés de français écrit via un centre d'aide qui utiliserait les résultats aux tests dans une perspective diagnostique.

Par ailleurs, en fournissant une indication de la compétence en français des élèves à la fin du secondaire et à la fin du collégial, le test développé pourrait contribuer à une évaluation des nouvelles approches en français (cours de mise à niveau, centre d'aide, tests, etc.).

# 1. PROJET D'EXPERIMENTATION

## 1.1. Résumé

Ce projet consiste à développer deux versions d'un test portant sur les compétences de base en français écrit au collégial et à expérimenter une structure au Collège de l'Assomption permettant leur utilisation efficace dans une perspective d'aide au diagnostic.

Les résultats à la première version du test, administrée à l'entrée au collégial, sont utilisés de telle manière que deux cours complémentaires puissent graviter autour d'un centre d'aide en français: un cours individualisé de récupération offert aux élèves ayant échoué au test, et un cours de perfectionnement à l'intérieur duquel les élèves plus forts agissent comme élèves-tuteurs au centre d'aide.

A la fin du cours collégial, les résultats à la seconde version du test contribuent à évaluer la stratégie d'intervention et à mesurer les compétences de base en français des élèves qui terminent leur cours collégial.

L'expérimentation a débuté à la session Automne 89 et on prévoit la voir complétée à la session Hiver 92.

## 1.2. Présentation détaillée

### 1.2.1. Objectifs généraux

Ce projet a pour buts de:

1. Developper et valider deux versions équivalentes d'un test portant sur les compétences de base en français écrit;

2. Elaborer une stratégie d'intervention axée sur ce test pouvant être implantée au Collège de l'Assomption ou adaptée à d'autres collèges.

### 1.2.2. Objectifs spécifiques

Ce projet permettra:

a) d'administrer une version du test aux élèves qui entrent au College et l'autre version à ceux qui terminent leur cours collégial;

b) d'identifier certaines forces et faiblesses en français écrit chez ces élèves;

c) de suggérer (ou imposer) aux élèves qui n'obtiennent pas la note de passage de suivre un cours complémentaire de récupération en français (ce cours serait donné de façon individualisée en collaboration avec un centre d'aide en français);

d) d'offrir aux élèves ayant obtenu au test une note supérieure un cours qui leur permet d'agir comme

"tuteurs" au Centre d'aide en français du Collège;

e) d'utiliser les scores obtenus au test comme une aide au diagnostic qui favorise une intervention plus efficace du Centre d'aide;

f) d'examiner l'évolution des résultats au test en terme de progrès;

g) de recueillir des informations sur l'efficacité des nouvelles approches préconisées par le Collège;

h) de disposer d'une mesure des compétences en français du candidat qui postule pour l'obtention d'un DEC en fin d'études collégiales.

### 1.2.3. Étapes de développement

A - Volet "test"

a) déterminer le contenu à évaluer;

b) déterminer le format du test;

c) rédiger une version préexpérimentale;

d) soumettre cette version à un groupe d'experts reconnus en mesure et évaluation et en français;

e) apporter les modifications suggérées par ces derniers;

f) administrer la version préexpérimentale du test à un petit groupe d'élèves (une trentaine);

g) effectuer une analyse qualitative des résultats;

h) apporter les modifications nécessaires;

i) rédiger une version équivalente;

j) administrer les versions expérimentales du test à une population de plus de deux cents finissants provenant du Collège de L'Assomption;

k) analyser les résultats.

B - Volet "stratégie d'intervention"

L'approche envisagée pour élaborer une stratégie d'intervention est developpée au chapitre 3. Elle consiste à implanter au Collège de l'Assomption une organisation qui permet de faire converger différents services (test, cours, service d'aide en français) de sorte que les ressources du milieu contribuent de manière concertée à l'amélioration de la qualité du français écrit des élèves.

Le test, en plus de constituer un maillon important de la stratégie d'intervention, pourra aider à juger de son efficacité (en comparant les résultats au test à l'entrée et au test à la sortie du Collège).

## 1.2.4. Programmation et calendrier des activités

| ANNÉE SCOLAIRE | SESSION D'AUTOMNE | SESSION D'HIVER |
|---|---|---|
| 1989-1990 | . Documentation<br>. Planification<br>. Implantation d'un service d'aide<br>. Rédaction d'une première version préexpérimentale<br>. Préexpérimentation:<br>1. Consultation d'experts<br>2. Administration du test à un petit groupe<br>. Révision du test<br>. Rédaction d'une version équivalente du test | . Expérience de tutorat par les pairs au CLA<br>. Implantation du cours 601-911-76 au CLA<br>. Formatage du test<br>. Expérimentation: Administration des deux versions du test aux finissants du CLA (groupe 1)<br>. Analyse statistique et docimologique<br>. Rapport |
| 1990-1991 | . Poursuite de l'expérimentation auprès des nouveaux inscrits en première année du collégial (groupe 2) | |
| 1991-1992 | . Poursuite de l'expérimentation auprès des finissants de deuxième année du collégial (groupe 2) | |

# 2. DÉMARCHES PRÉLIMINAIRES

## 2.1. Connaissance du contexte

Principalement, trois éléments de la situation du français écrit dans les collèges ont suscité notre recherche:

1- quelques collèges administrent un test à leurs nouveaux élèves dans le but d'inscrire les plus faibles à un cours de français correctif;

2- les universités souhaitent que les collèges administrent eux-mêmes un test qui vérifie si leurs élèves possèdent la compétence langagière requise pour entreprendre des études universitaires (compétence non seulement linguistique, mais aussi textuelle et discursive[4]);

3- la Direction générale de l'enseignement collégial encourage de plus en plus la mise sur pied de centres d'aide en français dans les collèges.

Afin de définir le contenu du test ainsi que sa forme et d'élaborer une stratégie d'aide en français, nous avons consulté

---

[4] Selon le modèle de Lebrun (1987) repris par Lefebvre et Turcotte (1989).

la documentation suivante:[5]

A - Volet "test"

- programmes du secondaire, du collégial et de l'éducation des adultes;
- contenu des tests universitaires;
- résultats des épreuves de français écrit de cinquième année du secondaire;
- documents émanant de différentes instances gouvernementales[6];
- ouvrages de docimologie;
- différents tests de français (TEFEC, tests universitaires).

B - Volet "stratégie d'intervention"

- rapports de recherches menées dans les collèges et articles, notamment sur l'implantation et le fonctionnement de services d'aide en français (Collège Edouard-Montpetit, Collège de Bois-de-Boulogne, Collège de Maisonneuve);
- articles traitant de différentes approches pédagogiques en français, en particulier de l'enseignement individualisé et du tutorat par les pairs;

---

[5] Pour le détail des titres qui nous sont apparus les plus utiles, voir la bibliographie p. 71

[6] Notamment Eléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial, de Labelle, Lefebvre et Turcotte (1989) et les rapports du M.E.Q. concernant l'épreuve de français de cinquième année du secondaire.

- documents émanant de différentes instances gouvernementales.

## 2.2. Consultation de M. Clément Dassa, expert en docimologie

Nous avons fait appel à un expert en docimologie, M. Clément Dassa, professeur à l'Université de Montréal, afin d'être conseillés au sujet de la démarche de validation du test.

M. Dassa nous a suggéré de mener une préexpérimentation en deux étapes avant d'expérimenter le test, dans le but de lui donner les meilleures chances possible de franchir avec succès le processus de validation. Soumettre d'abord une première version du test à des experts reconnus (tant en français qu'en mesure et évaluation), recueillir leurs commentaires afin d'améliorer le test et administrer celui-ci à un petit groupe d'élèves afin de procéder à une seconde révision.

Pour ce qui est de l'expérimentation, M. Dassa nous a recommandé de la faire porter sur une population supérieure à deux cents sujets et de nous en remettre à un spécialiste en mesure et évaluation pour l'analyse des résultats, vu l'importance de cet outil pour l'ensemble du projet.

# 3. STRATEGIE D'AIDE

Ce rapport ne peut être que l'occasion d'un bilan sommaire sur la strategie d'aide envisagée, l'application de cette derniere de même que son évaluation étant tributaires du test en cours de validation. En attendant que cette strategie soit vraiment opérationnelle (Automne 1990), nous avons prepare ses différents rouages en amorçant une intervention qui, bien que preparatoire, donne déjà des resultats fort intéressants.

## 3.1. Mise sur pied d'un centre d'aide en français

Avec la collaboration de quatorze élèves[1] et grâce à une libération d'un quart de tâche accordée à la responsable du projet par la direction du collégial à la session d'automne, un centre d'aide a ouvert ses portes au College en août 1989.

Afin de permettre au Centre de rejoindre les élèves qui en avaient vraiment besoin, une rédaction d'une page a été demandée à tous les nouveaux inscrits de première année du collégial (dès la rentrée de l'automne 1990, le test élaboré dans ce projet sera utilisé). Les élèves les plus faibles ont été invités à

[1] Le travail de ces élèves était crédité dans le cadre d'un projet d'apprentissage en équipe (PAE).

travailler, sur une base volontaire et à raison d'une rencontre par semaine, avec un élève-tuteur du Centre. Une quarantaine d'entre eux ont accepté l'offre qui leur était faite. Il s'agissait donc d'une première expérience du tutorat par les pairs.

Trois services étaient offerts par le Centre.

a) Consultation rapide

En tout temps, le Centre était disponible pour quiconque désirait trouver une réponse à une question, chercher un exercice, faire une dictée, consulter un ouvrage de référence, etc.

b) Consultation longue

Sur rendez-vous, les élèves-tuteurs recevaient les élèves désireux de bénéficier d'un enseignement individualisé. Selon les besoins, un dossier était ouvert afin de permettre un meilleur suivi.

c) Consultation hebdomadaire

Chaque élève-tuteur était jumelé à trois ou quatre élèves dépistés faibles par la rédaction et rencontrait individuellement ces derniers à raison d'une heure par semaine. Le cheminement des élèves aidés faisait l'objet d'un journal de bord.

Les travaux remis par les élèves-tuteurs[9] d'une part, et les commentaires des usagers du Centre (recueillis à l'aide d'un bref

---

[9] Nous présentons à l'annexe I, p. 73, des extraits de ces travaux.

questionnaire) d'autre part, nous ont convaincus de la valeur d'un tel système d'aide. Les élèves ont affirmé qu'ils avaient grandement apprécié l'expérience et qu'ils s'étaient améliorés de façon significative en français écrit. D'ailleurs, les résultats à un prétest et à un post-test ont confirmé cette perception.

3.2. Implantation de deux cours reliés au Centre d'aide en français

Suite aux succès connus par le Centre à la session d'automne, la direction du Collège a accepté qu'une seconde étape du développement de la stratégie d'intervention soit franchie: offrir des cours gravitant autour du Centre d'aide.

Lors des choix de cours pour la session d'hiver, on a offert aux élèves, à titre optionnel, un cours de français écrit axé à la fois sur l'enseignement magistral et sur le tutorat par les pairs au Centre d'aide. Trente-six élèves s'y sont inscrits.

La formation et la supervision des élèves-tuteurs ont été intégrées à la tâche d'enseignement sous forme de groupe-classe, afin que la survie du Centre ne dépende plus à l'avenir de projets d'élèves ou de libérations de tâche d'enseignants. Le cours était offert à tous les élèves intéressés. Après avoir participé à une séance d'information, ces derniers devaient répondre à un questionnaire de sélection et à un test portant sur leur compétence en français écrit (administré à l'entrée au collégial - Automne 1990 - le test développé dans ce projet

remplira cette fonction). A la session d'hiver, une vingtaine d'élèves ont suivi ce cours.

Les trois types de services offerts par le Centre ont donc été maintenus et consolidés. Le système implanté à la session d'hiver a augmenté la motivation et l'encadrement des élèves qui désiraient s'améliorer comme de ceux qui choisissaient d'aider les autres.

## 3.3. Utilité du test

Le test développé à l'intérieur du projet rendra de multiples services et complétera la stratégie d'intervention.

### 3.3.1. Sélection

Le test permettra au Collège d'identifier certains points forts et faibles en français écrit chez les nouveaux candidats. En tenant des séances d'information auprès de ces deux catégories d'élèves, il deviendra possible de suggérer de façon pertinente (et en tenant compte des places disponibles) l'un ou l'autre des cours implantés.

### 3.3.2. Aide au diagnostic

Les résultats au test aideront les intervenants du Centre d'aide dans le diagnostic qui précède et accompagne nécessairement toute assistance individualisée. Ceux-ci, en identifiant pour chaque élève aidé les parties les moins

réussies au test, seront davantage en mesure de sélectionner le matériel didactique approprié et de proposer une démarche d'apprentissage adaptée.

### 3.3.3. Évaluation de la stratégie

Un test à l'entrée et un autre à la sortie du collégial rendront possibles de nombreuses analyses qui nous informeront sur l'efficacité de la structure. On pourra mieux connaître les nouveaux inscrits ou évaluer le progrès de ceux qui terminent leurs études collégiales. De plus, il sera intéressant de comparer les résultats des élèves selon leur parcours scolaire: quels cours de français ont-ils suivis? ont-ils eu recours aux services du Centre d'aide? à quelle concentration appartiennent-ils? Plusieurs données ainsi recueillies pourraient venir enrichir la stratégie d'aide.

# 4. ÉLABORATION DU TEST PRÉEXPÉRIMENTAL

## 4.1. Définition du contenu

Un test destiné à détecter les lacunes d'un élève à sa sortie du secondaire (afin de lui apporter le soutien nécessaire) devrait vérifier l'atteinte des objectifs du programme de français du secondaire. Un test destiné à assurer aux universités que l'élève qui l'aura réussi maîtrise suffisamment la langue écrite pour entreprendre des études universitaires devrait vérifier l'atteinte des objectifs du programme du collégial. Comment choisir si on désire administrer à la fin et au début des études collégiales deux versions équivalentes d'un même test?

Les distinctions entre ces deux tests concernent surtout leur niveau respectif de difficulté et le type de compétence évaluée. Les tests universitaires de français, qui vérifient une compétence de niveau secondaire, montrent un taux d'échec de 45%. Le collégial doit s'assurer de cette compétence et mettre sur pied des "mesures de récupération cohérentes, suffisantes et adéquates", tout en préservant "l'intégrité de la formation collégiale"[9]. Nous nous sommes donc surtout servis du programme

---

[9] Labelle, Lefebvre, Turcotte, Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial, 1989, p. 27

de français du secondaire pour déterminer les éléments de contenu relatifs aux aspects normatifs de la langue.

Par ailleurs, le collégial doit sanctionner une compétence langagière supérieure: comprendre et produire des textes d'une certaine complexité. L'évaluation de ces habiletés a été mise de côté au début de l'élaboration du test préexpérimental (surtout à cause de résultats observés à partir du test TURBO de l'Université de Sherbrooke qui tendaient à montrer que les scores des sujets aux parties de l'épreuve évaluant des habiletés de production ou de compréhension correspondaient aux scores obtenus à d'autres parties portant sur le code[19]), mais reprise en cours de travaux, suite aux avis d'experts consultés.

---

[19] Presse Canadienne, "Un fort pourcentage d'échecs au test TURBO de l'Université de Sherbrooke", La Presse, 19 juillet 1989.

## 4.2. Tableau de spécification 1

Voici les éléments de contenu retenus pour la première version du test préexpérimental.

TABLEAU DE SPECIFICATION 1
(Contenu et pondération)

| | | |
|---|---|---|
| 1. | ORTHOGRAPHE LEXICALE (25%) | |
| 1.1. | Cédille | (1) |
| 1.2. | Mots invariables | (1) |
| 1.3. | Son [g] | (1) |
| 1.4. | Accents | (3) |
| 1.5. | Lettres muettes | (2) |
| 1.6. | Trait d'union | (2) |
| 1.7. | Lettres doublées | (3) |
| 1.8. | Finales des mots | (4) |
| 1.9. | Homophones | (6) |
| 2. | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE (40%) | |
| 2.1. | Majuscules | (2) |
| 2.2. | Participe présent et adj. verbal | (2) |
| 2.3. | Adjectif de couleur | (2) |
| 2.4. | Adjectif numéral | (3) |
| 2.5. | Genre et nombre des adjectifs et des noms | (5) |
| 2.6. | Tout, quelque, même, demi | (6) |
| 2.7. | Accord du verbe avec le sujet | (6) |
| 2.8. | Conjugaison | (7) |
| 2.9. | Participe passé | (7) |
| 3. | VOCABULAIRE (15%) | |
| 3.1. | Dérivation | (3) |
| 3.2. | Anglicismes | (4) |
| 3.3. | Impropriétés | (4) |
| 3.4. | Paronymes | (4) |
| 4. | SYNTAXE (20%) | |
| 4.1. | Ponctuation | (2) |
| 4.2. | Négation | (2) |
| 4.3. | Choix des auxiliaires | (2) |
| 4.4. | Subordonnée participiale | (2) |
| 4.5. | Prépositions | (3) |
| 4.6. | Subordonnants et coordonnants | (3) |
| 4.7. | Personne du déterminant ou du pronom | (3) |
| 4.8. | Concordance des temps | (3) |

## 4.3. Rédaction du test préexpérimental

Nous avons décidé que le test prendrait la forme d'un examen objectif, parce que cette forme permet d'évaluer les connaissances relatives à un grand nombre d'aspects de la compétence linguistique tout en demeurant de correction facile et uniforme.

Il fallait décider du nombre de choix de réponse à accorder. On sait qu'en augmentant ce nombre (généralement à cinq), on peut diminuer considérablement l'effet de hasard, car il devient plus difficile pour un sujet de "deviner" la bonne réponse. Nous avons préféré des examens à quatre choix de réponse, car le contenu se prête difficilement à la rédaction de nombreux leurres efficaces (surtout lorsqu'il s'agit d'accords, les choix de réponse susceptibles "d'attirer" un sujet sont passablement limités).

Toutefois, même avec quatre choix de réponse, l'effet de hasard demeure très faible. Selon Morissette, "il n'est pas impossible qu'un élève puisse obtenir de bons résultats en répondant au hasard, mais la probabilité devient tellement faible (surtout si les items comptent trois, quatre ou cinq choix) qu'elle se rapproche de l'impossibilité dans les faits"[11].

---

[11] Morissette, Dominique, La mesure et l'évaluation en enseignement, Presses de l'Université Laval, 1984, p. 152

# 5. PRÉEXPÉRIMENTATION DU TEST

## 5.1. Consultation d'experts

### 5.1.1. Le choix des experts

Nous avons soumis la version préexpérimentale à un panel de juges afin de pouvoir procéder à une première révision du test. Nous avons retenu pour ce faire les personnes suivantes:

A - Volet "mesure et évaluation"

- M. Djavid Ajar, directeur du département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal;
- M. Jean-Guy Blais, responsable du service d'aide à la recherche de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et, depuis juin 90, professeur au département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal;
- Mme Carmen Parent, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal;
- M. Serge Séguin, directeur des programmes de doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal;

B - Volet "français écrit"

- Mme Marie-Christine Paret, professeure au département de didactique de l'Université de Montréal;
- M. Michel Thérien, président de l'Association québécoise des professeurs de français, professeur au département de didactique de l'Université de Montréal.

5.1.2. Commentaires des experts consultés

A - Volet "mesure et évaluation"

1- L'option choix multiple est admissible pour un testing efficace, de correction objective, permettant beaucoup d'items en peu de temps. (Parent/Séguin)

2- L'utilisation du choix "aucune de ces réponses" est peu recommandée lorsqu'elle n'apparaît pas nécessaire, car ce leurre ouvre l'item à une multitude de possibilités et il ne s'agit plus vraiment d'un item à quatre choix. (Blais)

3- Lorsqu'il est possible de le faire, écrire uniquement les mots (sans les phrases) afin d'améliorer la rapidité et l'efficacité. (Parent/Séguin)

4- Les homophones: excellente stratégie de mesure. (Parent/Séguin)

5- La section III (Vocabulaire): bien construite. (Parent/Séguin)

6- L'analyse donnera l'indication objective sur la valeur des items. (Ajar)

B - Volet "français écrit"

1- Un tel test (objectif) ne mesure que la connaissance théorique de règles d'orthographe, de syntaxe et la connaissance d'un certain vocabulaire; un texte suivi permettrait d'évaluer les compétences de scripteur en situation d'écriture. (Paret/Thérien)

2- L'accent mis sur les homophones est justifié, car il y a là un des écueils majeurs de la maîtrise de l'orthographe. (Paret)

3- Les problèmes de construction de la phrase avec un participe présent sont fréquemment rencontrés (items à conserver). (Thérien)

4- Eviter les contenus discutables parce que portant sur des points marginaux ou controversés. (Paret/Thérien)

5- Section Vocabulaire: choisir des termes qui relèvent davantage de la compétence active d'élèves en début d'études collégiales. (Paret)

6- Pondération trop forte des sections orthographiques, proportionnellement aux deux autres (Vocabulaire et Syntaxe). (Paret)

## 5.2. Première modification du test

### 5.2.1. Modification de la partie objective

Suite aux commentaires des experts consultés, une première modification de la version préexpérimentale du test a été effectuée:

- changement de la pondération de la première partie du test (importance diminuée de l'orthographe lexicale au profit du vocabulaire);
- révision des items posant problème (soit au niveau de leur construction ou à celui de leur contenu).

### 5.2.2. Elaboration d'une partie rédaction

Suite aux commentaires de Mme Paret et de M. Thérien, nous avons choisi d'ajouter une épreuve de rédaction en seconde partie de notre test. Bien que la correction d'un texte pose de nombreux problèmes (définition des critères, entente entre correcteurs, temps et coûts supplémentaires, etc.), nous croyons que ce genre d'épreuve permet de recueillir des informations sur d'autres aspects de la compétence langagière qu'il aurait été difficile d'évaluer par des items objectifs (compétence textuelle, compétence discursive). De plus, en administrant ces deux types de test au même groupe de sujets, il devient possible d'étudier la relation qui existe entre les résultats. Le parallélisme est-il aussi fort que nous avions pu le croire au début?

Le choix et la définition des critères de la grille[12] de correction ont été effectués en cours de recherche et des contraintes de temps nous ont empêchés de soumettre cette dernière à la même démarche que le questionnaire de la partie objective (consultation d'experts et expérimentation auprès d'un petit groupe), ce qui devra nécessairement être fait lors d'éventuelles prochaines phases du projet.

A partir des récentes prises de position concernant la compétence langagière, des objectifs de la formation collégiale en français et de différentes grilles de corrections[13], nous avons tenté de construire une grille pouvant fournir une évaluation globale quant aux habiletés de rédacteur de l'élève. Le type d'écrit demandé, un commentaire, correspond à une situation de communication que l'élève vit fréquemment au cours de ses études collégiales: produire une argumentation en fonction d'une prise de position. Les sujets proposés sont d'ordre général et au nombre de trois[14].

Notre jugement sur le texte tient compte des trois

---

12 La grille de correction de la partie rédaction est présentée à l'annexe II, p. 76

13 La grille du MEQ pour l'épreuve finale du secondaire, ainsi que les critiques dont elle a été l'objet, nous ont servi de point de départ. Nous avons aussi accordé beaucoup d'intérêt à la grille développée par Jacqueline Lemieux du Campus Notre-Dame-De-Foy (1987).

14 Cf. annexe III, p. 77

aspects de la compétence langagière: compétence linguistique, compétence textuelle et compétence discursive. Comme certaines des habiletés pouvant faire partie de l'une ou l'autre de ces rubriques ne sauraient être évaluées à l'intérieur d'une même rédaction (la maîtrise du discours narratif, par exemple, peut difficilement être jugée si on demande à l'élève de produire un texte argumentatif), le jugement posé sur les compétences de l'élève se limite au type d'écrit proposé.

Nous avons choisi une pondération qui donne un poids quasi équivalent à chacune des rubriques de la grille. Ainsi, 30% de la note a été attribué à la compétence linguistique (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, vocabulaire, syntaxe, ponctuation), 36% à la compétence textuelle (habileté à introduire et à conclure, progression et cohérence du texte, découpage en paragraphes, marqueurs de relation) et 34% à la compétence discursive (respect de l'énoncé et du type d'écrit, exploitation et précision des références contextuelles, force et originalité de l'argumentation)[15].

## 5.3. Administration du test

La version corrigée du test préexpérimental a été administrée à un groupe d'une trentaine d'élèves afin d'observer de

---

[15] On pourra lire au sujet de ces compétences langagières Labelle, Lefebvre, Turcotte, idem, p. 43-45

façon qualitative sa durée, son niveau de difficulté, la clarté des directives, des consignes et des questions, ainsi que les modalités de correction de la partie rédaction.

### 5.3.1. Groupe préexpérimental

L'expérience a été conduite auprès de vingt-huit élèves de deuxième année du collégial appartenant à un groupe-classe du cours de français "Lecture et écriture" (601-203-85)[14]. Ce groupe était constitué de treize filles et de quinze garçons provenant des différentes options offertes au Collège.

### 5.3.2. Conditions de la préexpérimentation

Les trente-cinq élèves du groupe-classe choisi avaient été prévenus du caractère volontaire et facultatif de l'expérience une semaine avant l'administration du test. On peut donc supposer que les ving-huit d'entre eux qui se sont présentés à la préexpérimentation étaient suffisamment intéressés pour donner leur plein rendement. Leur motivation provenait surtout du désir de connaître leur performance à un test portant sur un contenu semblable à celui qu'évaluent les tests universitaires de français écrit, qui constituent pour plusieurs d'entre eux une réelle préoccupation.

---

[14] Ce cours de français est axé sur la pratique de la langue écrite.

### 5.3.3. Constatations

La durée du test s'est avérée adéquate, les répondants les plus rapides ayant complété l'épreuve en une heure, et les plus lents ayant utilisé tout le temps alloué, soit deux heures. Il faut noter que vingt des vingt-huit répondants avaient terminé au bout d'une heure et demie et que tous ont répondu à l'ensemble du test (questionnaire objectif et rédaction).

Pour ce qui est du niveau de difficulté de la partie objective, un bref questionnaire distribué après l'épreuve[17] nous a permis d'apprendre que les répondants le qualifiaient de "moyen" à "difficile". La répartition des résultats confirme cette perception.

TABLEAU 5.3.3.1.

Répartition des résultats au test préexpérimental

| Intervalle | Nombre de répondants |
|---|---|
| 80% - 82% | 4 |
| 75% - 79% | 1 |
| 70% - 74% | 8 |
| 65% - 69% | 7 |
| 60% - 64% | 4 |
| 55% - 59% | 1 |
| 51% - 54% | 3 |

---

17 Cf. annexe IV, p. 78

La section "Orthographe" est celle qui, en moyenne, a été la mieux réussie (75%), suivie de la partie "Rédaction" (68%), de la section "Grammaire" (65%), de la section "Vocabulaire" (64%), et, finalement, de la section "Syntaxe" (63%).

Toujours en nous basant sur le questionnaire distribue à la sortie, nous pouvons constater que les élèves ont trouvé claires les directives, les consignes et les questions.

## 5.4. Deuxième modification du test

Les constatations faites à propos de l'administration du test nous ont permis de procéder à une autre révision. Outre certaines modifications mineures des questions, nous avons précisé la grille de correction de la rédaction en rédigeant un "guide d'application des critères" auquel les correcteurs pouvaient se référer.

De plus, nous avons décidé d'intervertir les parties 1 et 2, afin que l'élève débute par la rédaction et termine par le questionnaire à choix de réponse. Ceci offre le double avantage d'éviter les pertes de temps aux élèves qui complètent plus rapidement la partie objective et de permettre aux élèves de compléter la partie rédaction dans une situation qui se rapproche davantage d'une situation réelle d'écriture, c'est-à-dire sans la "révision" du code que suscite la partie objective lorsqu'elle est administrée en premier lieu.

## 5.5. Tableau de spécification 2

Voici les éléments de contenu retenus pour les versions expérimentales de la partie objective du test:

TABLEAU DE SPECIFICATION 2
(Contenu et pondération)

| | | |
|---|---|---|
| 1. | ORTHOGRAPHE LEXICALE (20%) | |
| 1.1. | Accents | (2) |
| 1.2. | Orthographe de certains sons | (3) |
| 1.3. | Lettres muettes | (2) |
| 1.4. | Mots invariables | (2) |
| 1.5. | Redoublement de consonnes | (3) |
| 1.6. | Homophones | (8) |
| 2. | ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE (40%) | |
| 2.1. | Majuscules | (2) |
| 2.2. | Participes présents et adjectifs verbaux | (2) |
| 2.3. | Adjectifs de couleurs | (2) |
| 2.4. | Adjectifs numéraux | (2) |
| 2.5. | Adjectifs indéfinis | (4) |
| 2.6. | Accords en genre et en nombre | (5) |
| 2.7. | Conjugaison | (7) |
| 2.8. | Accord du verbe avec son sujet | (8) |
| 2.9. | Participes passés | (8) |
| 3. | VOCABULAIRE (20%) | |
| 3.1. | Définitions | (5) |
| 3.2. | Synonymes | (5) |
| 3.3. | Dérivés | (5) |
| 3.4. | Anglicismes et impropriétés | (5) |
| 4. | SYNTAXE (20%) | |
| 4.1. | Négation | (2) |
| 4.2. | Construction de phrase | (4) |
| 4.3. | Concordance des temps | (2) |
| 4.4. | Marqueurs de relation | (4) |
| 4.5. | Logique des personnes grammaticales | (4) |
| 4.6. | Ponctuation | (4) |

## 5.6. Rédaction d'une version équivalente du test

Pour la partie objective, nous avons conservé la même structure, c'est-à-dire qu'au contenu de la question 1 du test A correspond le contenu de la question 1 du test B et ainsi de suite. Avec le souci de préserver une certaine équivalence en ce qui concerne le niveau de difficulté langagière, les questions ont été modifiées de sorte qu'elles ne portent pas exactement sur les mêmes mots ou les mêmes phrases.

Par ailleurs, en conservant le même format, nous avons produit une variante de la partie rédaction en choisissant trois autres sujets de rédaction[18].

---

18 Cf. annexe III, p. 77

# 6. EXPÉRIMENTATION DU TEST

## 6.1. Description des sujets

Afin de pouvoir analyser les résultats de l'expérimentation en tenant compte de toutes les informations pertinentes, il importe de décrire le mieux possible le groupe de sujets auprès desquels le test a été expérimenté.

Tous les élèves du Collège de l'Assomption poursuivant leur quatrième session d'études collégiales ont été invités aux deux séances d'expérimentation, soit une possibilité de deux cent vingt sujets. De ce nombre, cent quatre-vingt-dix se sont présentés aux deux séances et ont été retenus pour l'analyse. Trois ou quatre sujets, selon la version étudiée, ont dû être retirés de l'analyse pour la section Syntaxe et pour le score total. Croyant que cela coïncidait avec la fin du questionnaire, ils avaient complété uniquement le recto de la feuille réponses et avaient omis le verso, auquel correspondaient les vingt dernières questions.

Certaines données facilement disponibles n'ont pas été retenues pour les fins de l'analyse, celle-ci visant davantage une meilleure connaissance des instruments élaborés que l'étude du groupe cible. Cependant, on peut préciser que la très grande

majorité de ces élèves appartiennent au secteur de l'enseignement général (environ 90%) et se dirigent vers des études universitaires. Ils se répartissent à peu près également entre les concentrations Sciences pures et appliquées, Sciences de la santé, Sciences humaines et Sciences de l'administration (quelques-uns en lettres). De plus, la répartition entre filles et garçons est à peu près égale.

Les résultats des élèves du Collège de l'Assomption à deux autres épreuves de français écrit, celle de cinquième année du secondaire du MEQ et celle de l'Université de Montréal, peuvent nous permettre de connaître un peu plus notre groupe.

Plus de la moitié de nos sujets proviennent du secondaire du Collège de l'Assomption. La direction du secondaire a mis à notre disposition les statistiques que le MEQ lui a fait parvenir concernant les résultats de ses élèves à l'épreuve ministérielle de mai 1988 (il s'agit donc de résultats qui concernent des sujets qui font partie de notre groupe). Le tableau suivant résume les informations qui nous intéressent.

TABLEAU 6.1.1.

Résultats des élèves du Collège à l'épreuve du MEQ (1988)

| | Fonctionnement du discours | | Fonctionnement de la langue | | Habileté à écrire | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | MOYENNE SUR 50 | ECART TYPE | MOYENNE SUR 50 | ECART TYPE | MOYENNE SUR 100 | ECART TYPE |
| Collège (n=174) | 37,9 | 5,9 | 28,2 | 10,2 | 66,1 | 13,8 |
| Province (n=52 549) | 36,9 | 6,6 | 26,2 | 11,5 | 63,1 | 15,6 |

Les élèves du Collège ont donc obtenu des résultats légèrement supérieurs à ceux de la moyenne provinciale.

Pour ce qui est des résultats que l'Université de Montréal a communiqués à la direction du collégial, ils se rapportent au test administré aux nouveaux étudiants du premier cycle au trimestre d'automne 1989[1]. Nous disposons d'informations concernant cinquante étudiants ayant quitté le Collège l'an dernier. Comme il y a peu de variation parmi la population étudiante du Collège d'une année à l'autre, cela nous donne une indication sur la compétence linguistique des sujets qui composent notre groupe expérimental. Le tableau suivant présente les résultats pour l'ensemble du test.

TABLEAU 6.1.2.

Résultats des élèves du Collège à l'épreuve de l'Université de Montréal (1989)

| | MOYENNE (maximum=69) | MOYENNE (%) | ECART TYPE |
|---|---|---|---|
| Collège (n=50) | 39,0 | 57 | 8,1 |
| Ensemble des institutions (n=3 410) | 36,0 | 52 | 9,3 |

On remarque un écart relativement grand entre la moyenne des scores obtenus par les élèves du Collège et la moyenne totale des scores.

---

1. Il s'agit, ainsi qu'il en a été question précédemment, du test élaboré à l'Université Laval évaluant des compétences linguistiques du secondaire.

Les élèves du Collège ont donc obtenu des résultats légèrement supérieurs à ceux de la moyenne provinciale.

Pour ce qui est des résultats que l'Université de Montréal a communiqués à la direction du collégial, ils se rapportent au test administré aux nouveaux étudiants du premier cycle au trimestre d'automne 1989[1]. Nous disposons d'informations concernant cinquante étudiants ayant quitté le Collège l'an dernier. Comme il y a peu de variation parmi la population étudiante du Collège d'une année à l'autre, cela nous donne une indication sur la compétence linguistique des sujets qui composent notre groupe expérimental. Le tableau suivant présente les résultats pour l'ensemble du test.

TABLEAU 6.1.2.

Résultats des élèves du Collège à l'épreuve de l'Université de Montréal (1989)

| | MOYENNE (maximum=69) | MOYENNE (%) | ECART TYPE |
|---|---|---|---|
| Collège (n=50) | 39,0 | 57 | 8,1 |
| Ensemble des institutions (n=? 410) | 36,0 | 52 | 9,3 |

On remarque un écart relativement grand entre la moyenne des scores obtenus par les élèves du Collège et la moyenne totale des scores.

---

1. Il s'agit, ainsi qu'il en a été question précédemment, du test élaboré à l'Université Laval évaluant des compétences linguistiques du secondaire.

## 6.2. Conditions de l'expérimentation

L'expérimentation du test a eu lieu lors de la rentrée de janvier. Les élèves poursuivant leur quatrième session ont été avisés que leur présence au test était obligatoire et que certaines périodes de cours de français étaient annulées en compensation.

Les deux séances d'examen ont été tenues à cinq jours d'intervalle. Afin d'uniformiser les conditions d'administration du test pour les deux séances, tous les sujets ont été réunis dans une même salle de travail.[70]

Les mêmes facteurs de motivation qu'à la préexpérimentation ont prévalu[71] et nous permettent de croire que les sujets ont fourni un effort réel. Cette facette de la situation n'est pas à négliger pour la validité des résultats lors d'une telle expérimentation, surtout quand on connaît l'importance que plusieurs élèves accordent à un exercice "qui ne compte pas".

---

[70] L'annexe V (p. 79) présente les convocations aux séances d'expérimentation publiées dans le journal du Collège.

[71] Cf. p. 36

## 6.3. Déroulement de l'expérimentation

A la première séance d'expérimentation, le test a été administré en entier (partie rédaction et partie objective). Directives[77], questionnaires de la partie rédaction et feuilles réponses (papier à en-tête du Collège) se trouvaient déjà sur les tables au début de la séance. Les élèves ont commencé dès qu'ils gagnaient leur place. Après soixante minutes, questionnaires et feuilles réponses étaient ramassés et la seconde partie du test était distribuée. Seule la partie objective a été administrée à la seconde séance. La première séance a donc duré environ deux heures et la seconde, environ une heure.

Pour essayer d'estimer l'effet de l'ordre de passation des deux versions de la partie objective, de même que l'effet d'apprentissage inhérent à une expérimentation où on retrouve deux versions parallèles qui sont administrées à tous les élèves, on a procédé selon le plan expérimental suivant: la moitié des sujets ont répondu à la version A à la première séance et à la version B à la seconde séance, et inversement pour l'autre moitié des sujets. Pour séparer les sujets en deux groupes de taille équivalente, on a utilisé l'ordre alphabétique.

---

77 Cf. annexe VI, p. 81

## 6.4. Correction

Pour la partie rédaction, la grille a été mise à l'essai sur dix copies choisies au hasard qui ont été corrigées par les deux correcteurs. Ensuite, on a procédé à une comparaison de la correction et à une révision de leur interprétation de la grille. Cette étape a été répétée une fois. Après ce groupe de vingt copies, les correcteurs ont procédé de manière analogue pour un groupe d'environ quatre-vingts copies. A ce stade, on ne retrouvait plus beaucoup de désaccord entre les correcteurs et la correction des copies a été complétée.

La saisie des données pour la partie objective a été effectuée par lecteur optique et la correction, de même que l'analyse des résultats (moyennes, écarts types, corrélations, etc.), ont été menées à l'aide du progiciel SPSSX.

# 7. ANALYSE DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION

## 7.1. Plan de l'analyse statistique des résultats

L'analyse statistique a porté principalement sur la relation entre les deux versions de la partie objective et sur la relation entre les deux parties du test (partie objective et partie rédaction). Nous nous sommes intéressés:

- au problème de l'apprentissage relié à une démarche de type "test-retest" en comparant les résultats des élèves ayant passé les versions A ou B en premier lieu, avec les résultats des élèves les ayant passées en second lieu;
- à l'équivalence des deux versions en terme de mesure;
- à la relation entre chacune des sections d'une même version de la partie objective (intra-test) et les sections congruentes des deux versions;
- à la relation entre la partie objective et la partie rédaction.

## 7.2. Plan de l'analyse des items des deux versions de la partie objective

Pour chaque item des deux versions de la partie objective, on a étudié:

- la distribution des choix de réponses;

- la proportion de réussite (la difficulté de l'item);

- la corrélation entre le résultat à l'item et le score total au test (la puissance de discrimination de l'item);

- l'indice de consistance interne pour chacune des parties des deux versions et pour chacune des versions.

## 7.3. Schéma de l'expérimentation

Le plan expérimental adopté nous a permis d'estimer l'effet d'apprentissage dû à l'ordre de passation des parties objectives. Comme peu de différences sont observées entre les résultats obtenus à chaque version selon qu'elle ait été administrée en premier ou en second lieu[1], nous concluons que cet effet était minime. Les résultats de l'expérimentation seront donc présentés sans tenir compte de l'ordre de passation.

## 7.4. Étude de l'équivalence entre les deux versions de la partie objective

Le tableau 7.4.1. présente les moyennes, écarts types et corrélations mesurés[2].

---

[1] Cf. annexe VII, p. 83

[2] Les graphiques illustrant la distribution des scores sont présentés à l'annexe VIII, p. 84

TABLEAU 7.4.1.

Statistiques concernant l'équivalence entre les versions A et B

| | VERSION A | | VERSION B | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Moyenne | Ecart type | Moyenne | Ecart type | Corrélation |
| Score total (100 items) | 71,1 | 10,0 | 71,4 | 9,0 | 0,85 |
| Orthographe lexicale (20 items) | 14,8 | 2,6 | 14,7 | 2,1 | 0,55 |
| Orthographe grammaticale (40 items) | 28,0 | 4,6 | 27,8 | 4,4 | 0,77 |
| Vocabulaire (20 items) | 15,4 | 2,6 | 15,5 | 2,4 | 0,43 |
| Syntaxe (20 items) | 12,8 | 2,8 | 13,2 | 2,8 | 0,64 |

On constate une très grande similitude au niveau des différentes moyennes calculées.

Dans la colonne "Corrélation", on présente les valeurs du coefficient de corrélation de Pearson, qui est un indice de l'association de deux variables (deux ensembles de nombres). Ce coefficient peut varier entre -1 et 1. Lorsqu'il s'approche de 1, il indique une association forte: la valeur 0 indique une association nulle et une valeur négative indique une association opposée. Si les élèves qui obtiennent un score élevé à la version A ont un score élevé à la version B et si les élèves qui obtiennent un score faible à la version A ont un score faible pour la version B, la valeur du coefficient s'approchera de 1.

Il est normal d'observer une valeur plus faible de l'indice de corrélation pour les sections internes que pour l'ensemble du test. En effet, le calcul de cette corrélation est influencé par le nombre d'items.

La corrélation entre les deux versions (0,85) est satisfaisante, mais pourrait être encore plus élevée (de l'ordre de 0,95) si la corrélation entre les sections Vocabulaire était supérieure. On doit se rappeler que les items des sections Vocabulaire de chaque version portent sur des termes différents, ce qui diminue considérablement les chances d'arriver à une certaine équivalence entre les deux versions (pour d'autres sections, Syntaxe par exemple, les items des deux versions portent sur des problèmes identiques, mais dans des contextes différents).

En présentant les moyennes des différentes sections sous forme de pourcentage (tableau 6.4.2.), pour les rendre comparables, il devient plus facile d'observer que les mêmes sections sont les mieux réussies pour chaque version.

TABLEAU 7.4.2.

Moyenne des scores pour chaque section
en pourcentage

| Version A | Version B |
|---|---|
| Vocabulaire (77%) | Vocabulaire (77,5%) |
| Orthographe lexicale (74%) | Orthographe lexicale (73,5%) |
| Orthographe grammaticale (70%) | Orthographe grammaticale (69,5%) |
| Syntaxe (64%) | Syntaxe (64%) |

A la lumière de ces résultatss, nous pouvons croire qu'il y a une équivalence relativement grande entre les deux versions de la partie objective.

## 7.5. Partie rédaction

Le tableau 7.5.1. présente les résultats pour la partie rédaction[25].

---

[25] Les graphiques de fréquence des scores pour la partie rédaction sont présentés à l'annexe IX, p. 89

TABLEAU 7.5.1.

Moyenne et écart type pour la partie rédaction

| | Moyenne | Ecart type |
|---|---|---|
| Score total (maximum=100) | 69,6 | 11,3 |
| Compétence linguistique (maximum=30) | 19,9 | 5,5 |
| Compétence textuelle (maximum=36) | 24,4 | 5,1 |
| Competence discursive (maximum=34) | 25,2 | 4,1 |

Il a de plus été possible de calculer ces moyennes en tenant compte de deux autres facteurs: le choix du sujet et la longueur du texte.

On remarque au tableau 7.5.2. une variation de plus de deux points pour la moyenne des scores de la partie rédaction (score total) selon le sujet développé par les élèves, et cela malgré notre souci de présenter des situations les plus générales et englobantes possible. Ceci laisse croire que ce facteur a une certaine influence sur le résultat et qu'on doit lui porter un soin particulier lors de la confection d'un test (choix des sujets et formulation)[24]. Il serait intéressant, dans des re-

---

[24] On doit surtout éviter que le sujet proposé opère une sélection trop systématique des candidats en fonction de leur sexe, de leur appartenance ethnique, etc. Lors de la préexpérimentation, un sujet se rapportait au salaire des athlètes professionnels. On a constaté qu'il était surtout choisi par les garçons, ce qui risquait de biaiser les résultats.

cherches ultérieures, d'étudier plus à fond le lien qui peut exister entre ces deux variables.

TABLEAU 7.5.2.

Moyenne en fonction du sujet choisi[27]

| | Choix de carrière (n=75) | Permis de conduire (n=75) | Jeux électroniques (n=40) |
|---|---|---|---|
| Score total (maximum=100) | 70,6 | 69,1 | 68,4 |
| Compétence linguistique (maximum=30) | 20,8 | 19,6 | 19,1 |
| Compétence textuelle (maximum=36) | 25,1 | 23,9 | 24,2 |
| Compétence discursive (maximum=34) | 24,8 | 25,6 | 25,2 |

Le tableau 7.5.3. présente les moyennes obtenues selon la longueur du texte de l'élève. On constate qu'un assez fort nombre d'élèves n'ont pas respecté la consigne à ce propos (la longueur exigée était de quatre cents mots). Sans doute y-aurait-il lieu de préciser la formulation de cette dernière afin d'éviter toute équivoque.

La différence dans la longueur des textes nous permet cependant d'observer son influence sur la note obtenue. Il n'est pas étonnant que les textes de moins de deux cent cinquante mots affichent la moyenne la plus forte en ce qui a trait à la

---

27 Cf. annexe III, p. 77, pour l'énoncé des trois sujets.

compétence linguistique, ces derniers offrant moins "d'occasions" de déroger au code[28].

Sans nous surprendre, ce qui nous intéresse davantage est de voir à quel point les textes plus longs obtiennent des notes supérieures pour la compétence textuelle et la compétence discursive. Là encore, nous sommes forcés de reconnaître que la présente recherche ne nous permet pas d'aller plus avant dans l'analyse de ces données. Nous ne pouvons que souhaiter y revenir éventuellement dans le cadre de travaux axés spécifiquement sur la problématique des épreuves de rédaction.

TABLEAU 7.5.3.

Moyenne en fonction du nombre de mots[29]

| | - de 250 (n=12) | 251 à 300 (n=39) | 301 à 350 (n=49) | 351 à 400 (n=63) | 401 et + (n=27) |
|---|---|---|---|---|---|
| Score total (maximum=100) | 64,8 | 67,8 | 69,9 | 69,9 | 72,6 |
| Compétence linguistique (maximum=30) | 21,2 | 20,3 | 19,0 | 19,8 | 21,0 |
| Compétence textuelle (maximum=36) | 22,7 | 23,0 | 25,0 | 24,7 | 25,3 |
| Compétence discursive (maximum=34) | 21,0 | 24,5 | 26,0 | 25,4 | 26,3 |

---

[28] Il faudrait sans doute trouver un moyen de calculer une correction de la note pour cette rubrique en fonction de la longueur du texte corrigé.

[29] Estimation à partir des dix premières lignes du texte.

## 7.6. Corrélation entre la partie objective et la partie rédaction

La valeur du coefficient de corrélation de Pearson entre la partie rédaction et la partie objective est nettement plus prononcée pour la rubrique Compétence linguistique que pour les autres rubriques de la rédaction: cela n'étonne guère, car la partie objective ne porte que sur la compétence linguistique.

Ce qui frappe dans les corrélations présentées au tableau 7.6.1. entre les différentes rubriques de la partie rédaction et les deux versions de la partie objective[30], c'est la corrélation relativement faible de la partie objective avec les autres rubriques de la partie rédaction (Compétence textuelle et Compétence discursive). Cela ne nous permet pas de croire qu'on pourrait estimer, à partir d'une mesure de la compétence linguistique, la compétence relative à ces autres aspects de la maîtrise de la langue.

TABLEAU 7.6.1.

Corrélation entre la partie rédaction et les versions de la partie objective

| | RÉDACTION | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Score total | Compétence linguistique | Compétence textuelle | Compétence discursive |
| PARTIE OBJECTIVE | | | | |
| Version A | 0,51 | 0,64 | 0,27 | 0,21 |
| Version B | 0,50 | 0,63 | 0,25 | 0,22 |

[30] Les corrélations entre les rubriques de la partie rédaction et les sections internes des parties objectives sont présentées à l'annexe X, p. 93

Notons aussi que ces corrélations nous permettent encore une fois de constater l'équivalence entre les deux versions objectives du test.

7.7. Corrélation entre les résultats du test, la note de 5e année du secondaire et celle d'un cours de français du Collège

Nous avons pu calculer la corrélation entre nos résultats expérimentaux, la note finale du cours de français de cinquième année du secondaire, et la note finale au premier cours de la séquence des cours de français du collegial (cours obligatoire à l'intérieur duquel, entre autres, une révision linguistique est effectuée). Ces données sont présentées au tableau 7.7.1. de la page suivante[31].

---

[31] Les graphiques de distribution des scores de 5e année du secondaire et du premier cours de français du collegial sont présentés à l'annexe XI, p. 94

TABLEAU 7.7.1.

Corrélation entre les résultats expérimentaux, la note finale du cours de français de cinquième année du secondaire et la note du premier cours de la séquence de cours de français du collégial

| | Note de français de 5e année du secondaire (n=186) | Note du premier cours de français du collégial (n=177) |
|---|---|---|
| Partie objective[32] | | |
| Version A | 0,71 | 0,76 |
| Version B | 0,75 | 0,80 |
| Partie rédaction | | |
| Score total | 0,55 | 0,57 |
| Compétence linguistique | 0,64 | 0,72 |
| Compétence textuelle | 0,31 | 0,30 |
| Compétence discursive | 0,28 | 0,23 |

C'est avec la partie objective du test que les résultats sont les plus fortement corrélés. Cela signifie-t-il que c'est davantage vers la compétence linguistique que l'enseignement dispensé à l'intérieur de ces cours est orienté?

On constate aussi, à l'instar de la relation entre la partie objective et la partie rédaction (tableau 7.6.1., p. 54), que les scores des rubriques Compétence textuelle et Compétence discursive ne vont pas tellement "dans le même sens" que les notes de ces

---

[32] Les corrélations avec les sections internes des versions objectives sont présentées à l'annexe XII, p. 96

TABLEAU 7.7.1.

Corrélation entre les résultats expérimentaux, la note finale du cours de français de cinquième année du secondaire et la note du premier cours de la séquence de cours de français du collégial

| | Note de français de 5e année du secondaire (n=186) | Note du premier cours de français du collégial (n=177) |
|---|---|---|
| Partie objective[32] | | |
| Version A | 0,71 | 0,76 |
| Version B | 0,75 | 0,80 |
| Partie rédaction | | |
| Score total | 0,55 | 0,57 |
| Compétence linguistique | 0,64 | 0,72 |
| Compétence textuelle | 0,31 | 0,30 |
| Compétence discursive | 0,28 | 0,23 |

C'est avec la partie objective du test que les résultats sont les plus fortement corrélés. Cela signifie-t-il que c'est davantage vers la compétence linguistique que l'enseignement dispensé à l'intérieur de ces cours est orienté?

On constate aussi, à l'instar de la relation entre la partie objective et la partie rédaction (tableau 7.6.1., p. 54), que les scores des rubriques Compétence textuelle et Compétence discursive ne vont pas tellement "dans le même sens" que les notes de ces

---

[32] Les corrélations avec les sections internes des versions objectives sont présentées à l'annexe XII, p. 96

deux cours. Que doit-on conclure? Qu'on insiste peu sur ces aspects de la compétence langagière au secondaire et au collégial? ou que notre grille de correction les évalue d'une façon différente? Seul un travail supplémentaire de développement et de validation de la grille apporterait des réponses plus précises à ces interrogations.

## 7.8. Analyse d'items pour les deux versions de la partie objective

### 7.8.1. La réussite aux items

Les graphiques présentés au tableau 7.8.1.1. de la page suivante illustrent la distribution de la réussite des items pour chaque version de la partie objective[33].

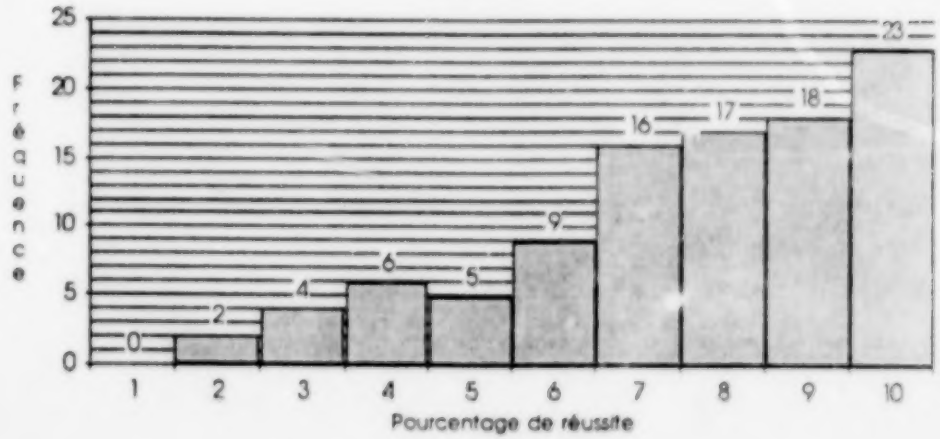
---

[33] Les graphiques illustrant la distribution de la réussite des items pour les sections internes des deux versions de la partie objective sont présentés à l'annexe XIII, p. 97

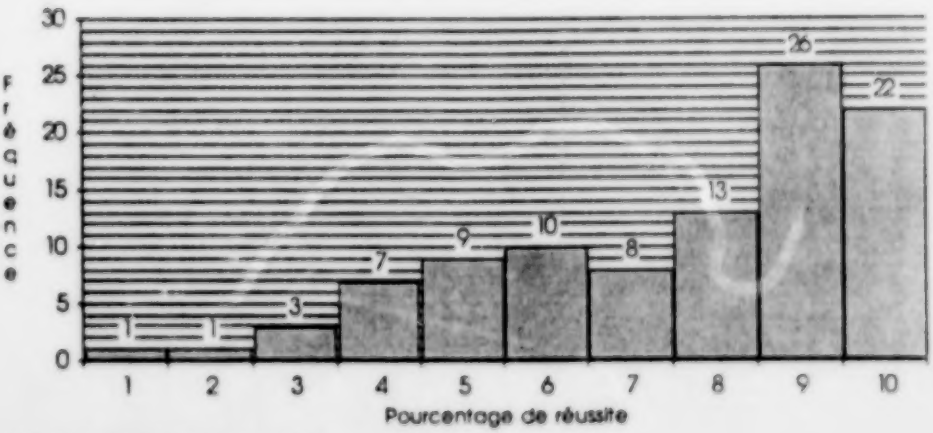
TABLEAU 7.8.1.1.

Graphiques de distribution de la réussite des items pour les deux versions de la partie objective

Version A




Version B




**Pourcentage de réussite**

| | |
|---|---|
| 1= moins de 10% | 6= [50%,60%[ |
| 2= [10%,20%[ | 7= [60%,70%[ |
| 3= [20%,30%[ | 8= [70%,80%[ |
| 4= [30%,40%[ | 9= [80%,90%[ |
| 5= [40%,50%[ | 10= 90% et plus |

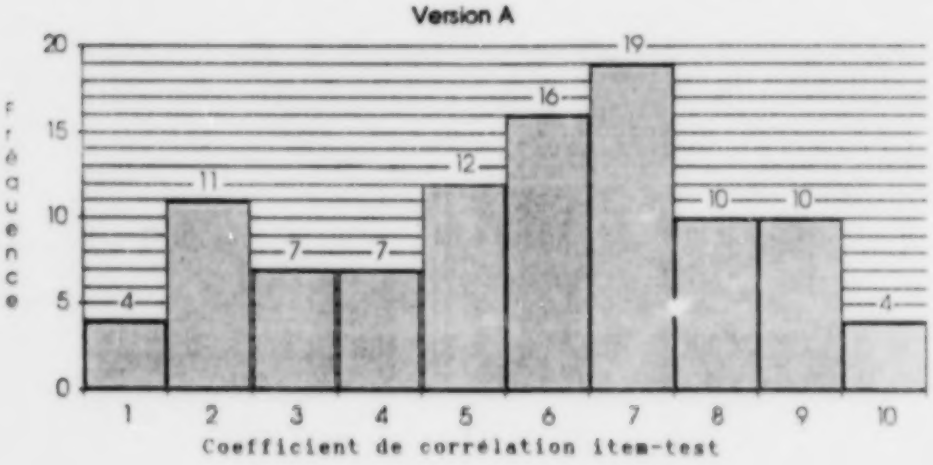
## 7.8.2. Coefficients de corrélation item-test

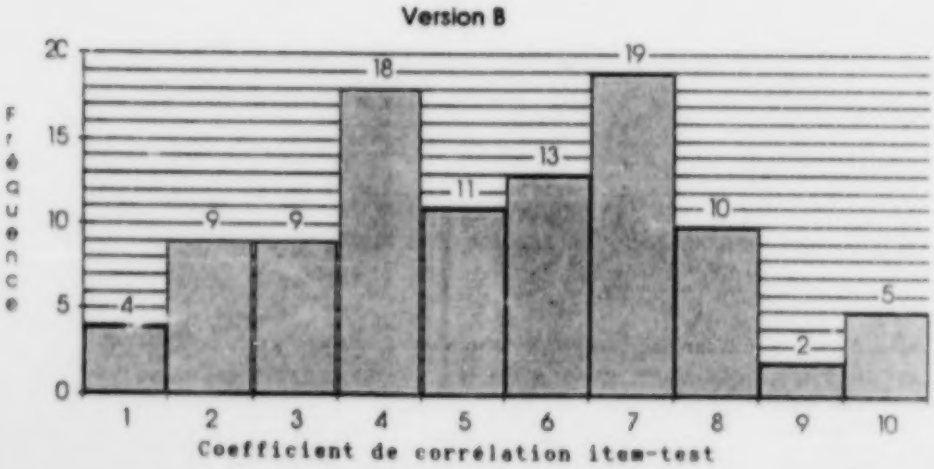
Au tableau suivant, on retrouve les graphiques qui illustrent la distribution des coefficients de corrélation item-test pour les items de chaque version. Ces coefficients nous donnent un indice de la puissance de discrimination de chaque item. Il s'agit de la relation qui existe entre le score total et la réussite aux items. Une valeur près de 1 indique une relation forte et une valeur près de 0, une relation faible. Si les élèves qui obtiennent un score élevé au test réussissent tel item et ceux qui obtiennent un score faible échouent au même item, la valeur du coefficient de corrélation item-test se rapprochera de 1.

Ces données sont satisfaisantes dans l'ensemble. On remarque toutefois la présence de quelques coefficients dont la valeur est presque nulle ou négative, ce qui pourrait, en fonction de certaines utilisations spécifiques, indiquer une faiblesse des items concernés.

TABLEAU 7.8.2.1.

Graphiques de distribution des coefficients de corrélation item-test pour les deux versions de la partie objective




| Coefficient de corrélation item-test | |
|---|---|
| 1= négatif | 6= [0,20 , 0,25[ |
| 2= [0,00 , 0,05[ | 7= [0,25 , 0,30[ |
| 3= [0,05 , 0,10[ | 8= [0,30 , 0,35[ |
| 4= [0,10 , 0,15[ | 9= [0,35 , 0,40[ |
| 5= [0,15 , 0,20[ | 10= 0,40 et plus |

### 7.8.3. Coefficients de consistance interne (Alpha)

L'estimation de la fidélité par l'indice Alpha peut s'interpréter en terme de précision des résultats obtenus. Sa valeur varie entre 0 et 1, une valeur près de l'entier indiquant une précision élevée.

Pour les deux versions de la partie objective, les valeurs obtenues sont satisfaisantes (voir tableau 7.8.3.1.). Il est normal d'observer des valeurs plus faibles pour les sections internes, car le calcul porte alors sur un plus petit nombre d'items et le coefficient Alpha est sensible à ce facteur.

TABLEAU 7.8.3.1.

Coefficients de consistance interne (Alpha)

| | Version A | Version B |
|---|---|---|
| Score total (n=100) | 0,85 | 0,81 |
| Orthographe lexicale (n=20) | 0,55 | 0,41 |
| Orthographe grammaticale (n=40) | 0,69 | 0,66 |
| Vocabulaire (n=20) | 0,58 | 0,52 |
| Syntaxe (n=20) | 0,60 | 0,64 |

# 8. DISCUSSION DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION

## 8.1. Partie objective

### 8.1.1. Type d'évaluation

Comme la partie objective vise à évaluer une compétence linguistique de base, les questions ne portent pas sur des points controversés ou jugés trop marginaux du code. De même, afin de ne pas augmenter "artificiellement" la difficulté des items et qu'il s'agisse réellement d'items à quatre choix, nous avons rejeté les leurres du genre "aucune de ces réponses". On doit alors davantage envisager cette partie du test dans l'optique d'une évaluation critériée (maîtrise ou non d'un contenu) que dans celle d'une évaluation normative (position du sujet par rapport à un groupe). Le tableau suivant montre le pourcentage d'échec à cette partie selon le seuil de maîtrise choisi.

Tableau 8.1.1.1.

| SEUIL DE MAITRISE | POURCENTAGE D'ECHEC Version A | Version B |
|---|---|---|
| 50% | 2% | 2% |
| 60% | 13% | 9% |
| 70% | 43% | 39% |
| 80% | 77% | 82% |

### 8.1.2. Validité de contenu

Une première façon d'aborder la validité de la partie objective du test est de questionner la pertinence de son contenu. Parce que ce dernier a été l'objet d'un travail de définition rigoureux qui a tenu compte de l'avis d'experts reconnus, la validité de contenu de cette partie en est un attribut important.

### 8.1.3. Validité congruente

En comparant les résultats obtenus avec la note du bulletin de cinquième année du secondaire et celle du premier cours de la séquence des cours de français du collégial, nous avons vérifié que les résultats à ce test correspondent à d'autres mesures. Afin de poursuivre cette analyse de la validité congruente, nous étudierons, dès septembre 1990, les résultats obtenus par les élèves de notre groupe expérimental aux tests universitaires de compétence linguistique en français[34].

### 8.1.4. Fidélité

Nous avons démontré l'équivalence entre les deux versions de la partie objective. Cela nous indique que la démarche suivie pour produire une version équivalente est

---

[34] Des ententes ont déjà été prises à cet effet avec l'Université de Montréal et l'UQAM.

valable et pourra être répétée si on désire éventuellement produire d'autres versions. Ce que cette équivalence entre les deux versions nous montre surtout, c'est la constance de la mesure ou sa fidélité.

8.1.5. Analyse d'items

L'analyse des items, quant à elle, nous a fourni plusieurs renseignements sur nos questions. Généralement, comme dans le rapport de Dassa et Tremblay au sujet de la batterie de tests TRAFICQ[33], cette analyse conduit à une prise de décision quant au rejet ou non de chaque item.

Nous avons décidé de reporter cette démarche de sélection des items à une étape ultérieure, afin de pouvoir porter sur ces derniers un jugement plus éclairé. En effet, la relative homogénéité de notre groupe expérimental (provenance de milieux socio-économiques peu diversifiés, absence d'allophones) et le nombre d'indices qui nous portent à soupçonner son assez fort niveau de compétence linguistique (résultats à l'épreuve du MEQ, résultats au test de français de l'Université de Montréal, candidats en fin d'études collégiales, candidats inscrits à l'enseignement général) sont des éléments qui justifient une telle décision. Un item qui apparaît maintenant trop facile

---

33 Dassa, Clément et Gilles Tremblay, Manuel technique de la batterie de tests TRAFICQ - Rapport final, Montréal, Centre TRAFICQ - Collège Marie-Victorin, 1989, 112 p.

pourrait devenir acceptable lorsque expérimenté auprès d'un groupe de sujets possédant des caractéristiques différentes: au lieu d'être rejeté du test, il y conserverait sa place.

Une étape prochaine du projet comprendra une expérimentation avec un groupe d'élèves en début d'études collégiales (prévue pour septembre 1990 auprès des nouveaux inscrits au Collège de l'Assomption). Il serait souhaitable de faire aussi porter l'analyse sur des sujets nouvellement inscrits dans d'autres établissements. Il y a tout lieu de croire que la validité globale de la partie objective demeurerait inchangée, mais que les résultats obtenus seraient plus faibles.

Toujours dans le but de déterminer les items qui devront être éliminés, nous avons soumis les deux versions de la partie objective à M. Jean-Pierre Lalande, Ph.D., spécialiste des questions de l'orthographe du français. Ses recommandations, combinées aux résultats des analyses à venir, nous permettront de procéder à un choix définitif.

### 8.1.6. Analyse de la structure

L'analyse factorielle de la structure interne du test devra conséquemment être reportée elle aussi à une prochaine étape, car cette analyse ne tient compte que des items retenus.

## 8.2. Partie rédaction

L'ajout d'une partie rédaction, nous le rappelons, fut décidé en cours de projet. A cause de contraintes de temps, la grille de correction n'a pu être soumise à la même démarche de consultation que la partie objective.

Dans le but de compléter le processus de développement de la partie rédaction, il nous faudra étudier la pertinence et la précision des critères de la grille de correction et nous assurer de sa facilité d'utilisation. Elle devra, dans un premier temps, être étudiée par des experts et, dans un deuxième temps, être mise à l'essai par plusieurs correcteurs étrangers au projet.

Nous croyons que la rédaction évalue des habiletés à certains égards différentes de celles qu'évalue le questionnaire objectif. Les corrélations observées entre les résultats des deux parties sont plutôt faibles, sauf en ce qui a trait à la compétence linguistique. Cela nous incite à conserver une partie rédaction dans notre test malgré les inconvénients que cela suppose.

# CONCLUSION

Notre projet, inspiré du contexte actuel, expérimente une stratégie d'intervention qui utilise un test de compétence en français écrit. Dans cette première étape, nous avons particulièrement insisté sur l'élaboration de cet instrument (consultation d'experts, analyse docimologique conduite par un spécialiste), car c'est de lui que dépendront les décisions à prendre et les gestes à poser à l'intérieur du cadre proposé, ainsi que l'évaluation de la stratégie elle-même.

Que faut-il retenir des travaux accomplis? La démarche de validation du test a révélé la valeur de ce dernier (validité, équivalence des versions, etc.), mais nous a incités à réserver notre jugement sur les items: une expérimentation auprès d'une population différente (nouveaux inscrits au collégial) nous permettra de prendre à leur égard des décisions plus éclairées.

Le processus de validation n'est donc pas terminé et devrait se poursuivre dès l'automne 1990. D'ailleurs, une telle démarche est-elle un jour vraiment achevée? Les populations auxquelles un test s'adresse évoluent, des questions deviennent connues, de sorte que l'outil développé nécessite un continuel "entretien" (expérimentation de nouveaux items, analyse de ceux qui ont été antérieurement développés, confection de nouvelles versions, etc.).

De la même manière qu'un test ne peut s'employer indéfiniment sans être revu, on ne saurait espérer qu'il parvienne à lui seul à modifier quoi que ce soit. C'est pour cette raison que nous avons tenté de mettre en place une structure capable d'utiliser au maximum les possibilités de notre instrument de mesure. Des résultats observés de même que des commentaires exprimés se dégage une impression très positive qui nous autorise à croire que l'organisation en cours d'implantation est adéquate et ne pourra que devenir davantage efficace lorsque le Centre d'aide bénéficiera de l'information recueillie par le test. Le tutorat par les pairs pourra alors amorcer son intervention à partir d'un diagnostic plus précis.

A l'intérieur du réseau collégial, on discute de plus en plus d'un plan d'action. D'aucuns avancent l'idée d'un test de sortie dont la réussite deviendrait une condition d'obtention du DEC. Plusieurs collèges ont déjà mis en place différentes mesures de récupération. Espérons que notre projet et ses applications à venir pourront contribuer à nourrir la réflexion amorcée dans le réseau dans le but d' "assurer à l'étudiant du collégial l'accès à la compétence langagière et à la formation générale, ainsi qu'à un diplôme dont la valeur, sur ce plan, ne saurait être contestée"[36].

---

[36] Labelle, F., Lefebvre, J. et A. G. Turcotte, idem p. 51

# BIBLIOGRAPHIE


ARSENAULT, Diane et France Le Petitcorps, Développement de l'habileté à écrire. Éléments d'apprentissage et exigences minimales, thèse soumise à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, 1986, 6 volumes.

BERTRAND, Hélène, L'aide à l'apprentissage en français: enquête téléphonique dans les collèges, Cégep de Saint-Hyacinthe, 1989, 43 p.

BIBEAU, Gilles, Claude Lessard, Marie-Christine Paret, Michel Thérien et Pierre Georgeault, L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", no. 27, 1987.

BLOOM, B.S., Taxonomie des objectifs pédagogiques: tome 1, domaine cognitif, P.U.Q., 1969, 232 p.

BUGUET-MELANCON, Colette, "Deux approches originales d'aide en français", dans Québec Français, no. 68, décembre 1987.

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE TARDIVEL et GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Éducation, Direction des cours par correspondance, Le savoir orthographier du français, 11 cahiers, C.S.R. Tardivel et Direction des cours par correspondance, 1983.

DASSA, Clément et Gilles Tremblay, Manuel technique de la batterie de tests TRAFICQ - Rapport final, Montréal, Centre TRAFICQ - Collège Marie-Victorin, 1989, 112 p.

DESJARDINS, Louise, "Le service individualisé de français écrit", Entrevue accordée à la revue Prospectives, octobre 1987.

DUPRIEZ, Bernard, et coll., Café - Cours autodidactique de français écrit, 3 cahiers, Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences, Service d'éducation continue, 1976.

En coll., SPSSX - User's guide, Deuxième édition, McGraw-Hill, Chicago, 1986, 988 p.

FAGNANT, Ginette, Vog - Vocabulaire, orthographe, grammaire, 2 cahiers, Collège de L'Assomption, 1986.

FERLAND, L.-G. et Ernesto Sanchez, Les tests de français à l'entrée des collèges et des universités du Québec, service des programmes, direction générale de l'enseignement collégial, gouvernement du Québec, 1990, 126 p.

GERVAIS, F. et NOEL, C., Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", no. 62, 1986, 155 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Conseil de la langue française, Le français à l'école, aujourd'hui et demain. Rapport du Conseil de la langue française sur l'enseignement du français, langue maternelle, gouvernement du Québec, "Notes et documents", no. 66, 1987, 165 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Conseil des collèges, La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, gouvernement du Québec, 1989, 56 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Conseil supérieur de l'éducation, Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants - Avis au ministre de l'Education et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, gouvernement du Québec, 1989, 114 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Education, Rapport sur la consultation sur la qualité du français écrit et parlé, gouvernement du Québec, 1987, 52 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Education, Le français à l'école, plan d'action, gouvernement du Québec, 1988, 36 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'éducation, "Plan de promotion du français - Une partie importante du budget de 10 millions de dollars est destinée au secteur de l'éducation", dans Education Express - Bulletin du ministère de l'Education, Vol. 6, no. 2, juin 1989.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Education, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986. Analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique, gouvernement du Québec, 1986, 41 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Education, Direction générale du développement pédagogique, Programmes d'études, Français langue maternelle, Formation générale (1re à 5e secondaire: 5 cahiers), gouvernement du Québec, 1983.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Education, Direction générale du développement pédagogique, Eléments de docimologie, 3 fascicules, gouvernement du Québec, 1985.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, TEFEC - Test de classement en français écrit, gouvernement du Québec, 1979, 20 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, Le tutorat par les pairs, gouvernement du Québec, 1988, 44 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Cahiers de l'enseignement collégial, 1986-1989, gouvernement du Québec, 1986.

GREVISSE, Maurice, Le bon usage, Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui, Ed. J. Duculot, 1975, 1322 p.

LANDSHEERE, Gilbert et V., Définir les objectifs de l'éducation, Presses universitaires de France, 1977, 293 p.

LANDSHEERE, Viviane, Faire réussir, faire échouer - La compétence minimale et son évaluation, PUF, Paris, 1988, 255 p.

LEBRUN, Monique, "Au Collège de Maisonneuve, un service personnalisé",dans Québec Français, no. 68, décembre 1987.

LEBRUN, Monique, Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial, thèse soumise à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, 1987.

LEDOUX, André, "L'enseignement individualisé du français", dans Dimensions, Volume 2, No. 3, avril 1981.

LEFEBVRE, Jocelyne et André G. Turcotte, Eléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial - Rapport d'étude, sous-comité pédagogique, direction générale de l'enseignement collégial, gouvernement du Québec, 1989, 51 p.

MORISSETTE, Dominique, La mesure et l'évaluation en enseignement, Presses de l'Université Laval, 1984, 423 p.

NIEDOBA, Arlette, Habileté à écrire au primaire et au secondaire - Document de consultation, gouvernement du Québec, ministère de l'Education, septembre 1989.

RACINE, C., LECLERC, J., JEAN, L., Grille de correction en français écrit: élaboration, expérimentation et évaluation, Rapport final de recherche, Collège de Bois-de-Boulogne, 1987, 161 p.

ROID, G. et T. Haladyna, A technology for test item writing, Academic Press, New York, 1982, 247 p.

SCALLON, Gérard, L'évaluation formative des apprentissages, tomes 1 et 2, Presses de l'Université Laval, 1988.

ANNEXE I

Extraits de travaux d'élèves-tuteurs au Centre d'aide

Les quatorze extraits suivants sont tirés des travaux de fin de session des quatorze élèves-tuteurs du Centre d'aide à l'automne 1989.

"Les tâches et le dévouement que requiert la prise en charge d'élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage en français peuvent nous apparaître démesurés au début. Pourtant, la satisfaction profonde que l'on en retire vaut bien tout le temps consacré et investi."

"Je crois qu'elle avait besoin de moi autant pour lui montrer son français que pour l'encourager dans ses études en général. Elle avait confiance en moi et nous sommes très vite devenues de bonnes amies."

"Je juge mon expérience de loin supérieure à un cours de français, car je n'avais pas du tout le choix d'avoir constamment le nez dans la grammaire et le dictionnaire. C'est la bonne façon d'apprendre, et mon français s'est beaucoup amélioré."

"Le centre d'aide a été pour moi une expérience unique et très enrichissante."

"... j'ai découvert que pour bien enseigner (...) nous devons, d'abord et avant tout, être en mesure d'établir une communication de qualité avec nos élèves. (...) j'ai surmonté un obstacle (...) et je ressors gagnante de cette expérience..."

"Source constante de défis, le Centre d'aide a non seulement permis mon implication au sein d'une équipe dynamique, mais a également fait grandir mon goût pour le français et par le fait même, le désir d'accroître mes connaissances en ce domaine."

"Lorsque après quelques semaines on commence à voir du progrès, c'est très gratifiant car on sent que les efforts portent fruits (...). Ce système d'aide individuelle par les pairs s'avère une bonne source de motivation pour les deux parties."

"Je dois (...) dire ma grande satisfaction personnelle vis-à-vis cette expérience. J'ai vraiment apprécié le genre de climat qui s'était installé dans l'équipe. Et ce climat d'enthousiasme se déplaçait même vers les gens lorsqu'ils entraient dans le Centre."

"Elle s'est améliorée de 30% en grammaire (prétest, post-test) en une session seulement. Je suis très fière de ses progrès."

"Je crois que le plus important dans ma démarche avec Dominic est que j'ai moi-même appris. En effet, Dominic était rendu à la fin de la session très fort en grammaire. Ceci me poussait à enrichir mes connaissances pour être à sa hauteur, mais surtout pour répondre à ses attentes."

"Maintenant que la session achève, je reconnais mon travail et j'en suis fière."

"... une occasion d'utiliser sa créativité à l'intérieur du cadre rigide qu'est un établissement scolaire, la possibilité d'aider des gens et de les voir s'améliorer sous nos yeux."

"Je crois que l'important, c'est de prendre le temps d'écouter, de participer et de prendre conscience de toutes les possibilités qui s'offrent à nous."

"... je crois sincèrement que si le Centre d'aide a connu autant de succès au cours de la session, c'est parce que le projet a été préparé avec minutie. (...) Le Centre d'aide a demandé beaucoup de présence et de travail, mais l'expérience que j'en retire est inestimable."

ANNEXE II

Grille de correction de la rédaction

Nom: _____ /100

Section I - COMPETENCE LINGUISTIQUE

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Orthographe lexicale | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 2. Orthographe grammaticale | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 3. Vocabulaire | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 4. Syntaxe | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 5. Ponctuation | [6] | [4] | [2] | [0] |

TOTAL: ___/30

Section II - COMPETENCE TEXTUELLE

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6. Introduction | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 7. Conclusion | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 8. Progression | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 9. Cohérence | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 10. Paragraphes | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 11. Marqueurs de relation | [6] | [4] | [2] | [0] |

TOTAL: ___/36

Section III - COMPETENCE DISCURSIVE

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12. Respect de l'énoncé | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 13. Ecrit de type "commentaire" | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 14. Précision des références contextuelles | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 15. Exploitation des références contextuelles | [6] | [4] | [2] | [0] |
| 16. Force des idées véhiculées | [5] | [4] | [3] | [2] |
| 17. Originalité | [5] | [4] | [3] | [2] |

TOTAL: ___/34

## ANNEXE III

### Sujets proposés pour la rédaction

#### Version 1 (pré-expérimentation)

Sujet A

En 1992, les universités francophones du Québec n'admettront plus les élèves qui auront échoué au test de français. Que pensez-vous de cette mesure?

Sujet B

De plus en plus, on parle de la possibilité d'ouvrir les commerces le dimanche. Qu'en pensez-vous?

Sujet C

Les vedettes du sport professionnel obtiennent des salaires annuels qui dépassent parfois le million de dollars. Exprimez votre point de vue sur ce sujet.

#### Version 2 (expérimentation)

Sujet A

Certains jeunes établissent leur choix de carrière en fonction surtout de leurs goûts et aptitudes; d'autres tentent plutôt de s'orienter selon les besoins du marché du travail. Commentez.

Sujet B

On parle de plus en plus, au Québec, de fixer l'âge d'obtention du permis de conduire à 18 ans plutôt qu'à 16. Qu'en pensez-vous?

Sujet C

Les jeux électroniques occupent une grande part des loisirs de certaines personnes. Exprimez votre opinion sur ce sujet.

## ANNEXE IV

Questionnaire d'évaluation de la version préexpérimentale

Le test que tu viens de passer constitue la première étape d'un projet de recherche visant à développer un outil d'évaluation qui soit le plus valide et le plus fidèle possible.

Le bref questionnaire qui suit porte sur l'ensemble du test et tes réponses s'avèrent des plus utiles à la préparation de la deuxième version.

1) Dans l'ensemble, ce test t'a paru...

trop facile [] facile [] difficile [] trop difficile []

2) Selon toi, quelle était la partie...

a) la plus facile?

_____

b) la plus difficile?

_____

3) A ton avis, les directives ou questions étaient-elles clairement formulées?

_____

4) Autres commentaires:

_____

_____

_____

_____

Merci de ta collaboration!

## ANNEXE V

### Convocations des élèves aux séances d'expérimentation

**A - Premier message**

MESSAGE IMPORTANT A TOUS LES ELEVES
DE DEUXIEME ANNEE DU COLLEGIAL

Objet: Expérimentation de tests de français.

Dans le cadre du projet de recherche dirigé par Ginette Pagnant, tous les élèves de deuxième année du collégial sont appelés à participer à deux séances d'examen de français écrit.

Quand? .un examen de deux heures: le jeudi 25 janvier à 12h15
.un examen d'une heure: le mardi 30 janvier à 12h45

Où? A la grande chapelle (local 259).

La présence est obligatoire (le premier test compte pour deux périodes de français, le second pour une, d'où l'annulation pour tous de votre période double de français de cette semaine et de la période simple de la semaine prochaine).

Tout ce dont vous avez besoin: un crayon à mine de plomb, un taille-crayon et une gomme à effacer.

Nous vous remercions de votre collaboration!

N.B.: Les résultats seront communiqués uniquement aux élèves ayant complété les deux tests.

B - Deuxième message

MESSAGE IMPORTANT A TOUS LES ELEVES
DE DEUXIEME ANNEE DU COLLEGIAL

Objet: Expérimentation de tests de français.

Dans le cadre d'un projet de recherche dirigé par Ginette Pagnant, enseignante en français au collégial, la collaboration de tous les élèves de deuxième année du collégial sera sollicitée en début de session. Il vous sera demandé de participer à deux séances d'examens de français écrit, la première de deux heures, l'autre d'une heure.

Quand? .l'examen de deux heures: le jeudi 25 janvier à 12h15
.l'examen d'une heure: le mardi 30 janvier à 12h45

Où? A la grande chapelle (local 259).

La présence est obligatoire pour tous. En contrepartie, la période double de votre cours de français de la semaine du 22 janvier et la période simple de la semaine du 29 janvier seront annulées.

Les résultats aux tests seront communiqués uniquement aux élèves ayant participé aux deux tests. Bien sûr, cette expérimentation n'influencera en rien votre relevé de notes. Cependant, la nature diagnostique des tests vous permettra de connaître vos principales forces et faiblesses en français écrit.

Il est possible que le résultat à ces tests permette de vous exempter des tests universitaires de français écrit. Des démarches seront effectuées à cet effet[34]. Si elles s'avéraient vaines, vous aurez tout de même bénéficié d'une excellente pratique et vous serez en mesure, à partir des résultats obtenus, de combler les lacunes identifiées à temps pour les épreuves universitaires - par le biais du Centre d'aide? Pourquoi pas...

---

[34] Les universités nous ont informés ultérieurement d'une entente de la CREPUQ rejetant toute demande d'exemption pour 1990.

## ANNEXE VI

### Directives accompagnant les cahiers de questions

### DEROULEMENT

Durée de l'examen: deux (2) heures

Cet examen se déroule en deux parties. Chacune des parties dure une (1) heure.

A la fin de la première partie, questionnaire, feuilles réponses, et brouillon seront ramassés. Ensuite, la feuille réponses et le questionnaire de la deuxième partie seront distribués. Lorsque vous aurez terminé la deuxième partie, vous pourrez quitter la salle.

### DIRECTIVES POUR LA PREMIERE PARTIE

Durée de la première partie: une (1) heure.

Pour cette partie, vous devez rédiger un commentaire sur l'un des sujets proposés. Utilisez tout le temps qui vous est alloué - un texte peut toujours être amélioré.

Répondez sur le papier qui vous est fourni.

Remettez votre brouillon ainsi que le questionnaire avec la rédaction.

Vous pouvez compléter cette partie à l'encre ou à la mine.

IMPORTANT: INDIQUEZ VOTRE NOM ET VOTRE PRENOM SUR CHACUNE DES PAGES DE VOTRE REDACTION.

### PREMIERE PARTIE: REDACTION

### DUREE: 1 HEURE

Rédigez un commentaire de trente (30) à quarante (40) lignes, et qui totalise au moins quatre cents (400) mots, sur l'un des trois sujets proposés. Votre commentaire doit comprendre:

- un exposé de la situation;
- une prise de position personnelle;
- une argumentation logique et cohérente.

## DIRECTIVES POUR LA DEUXIEME PARTIE

**Durée de la deuxième partie: une (1) heure.**

**Pour cette partie, vous devez répondre à un questionnaire de type objectif.**

Utilisez seulement un crayon à mine de plomb.

Noircissez sur la feuille reponses le cercle qui correspond à la bonne réponse (le choix 5 ne doit jamais être noirci).

Effacez proprement une marque (cercle) à changer. Ne faites aucune marque ailleurs que dans les cercles prévus - ceci pourrait occasionner le rejet de votre travail.

**Vous devez répondre à toutes les questions.** Si une question vous demande trop de temps, indiquez la réponse qui vous semble la plus plausible et passez à la question suivante, quitte à effectuer une révision s'il vous reste du temps.

Vous pourrez quitter la salle lorsque vous aurez terminé. Remettez le questionnaire et la feuille réponses.

IMPORTANT: INDIQUEZ VOTRE NOM ET VOTRE PRENOM DANS LA PARTIE RESERVEE A CET EFFET SUR LA FEUILLE REPONSES. NE RIEN ECRIRE DANS LES AUTRES CASES D'IDENTIFICATION.

## ANNEXE VII

Résultats aux deux versions de la partie objective selon l'ordre de passation

### Version A

| | ADMINISTREE EN PREMIER | | ADMINISTREE EN DEUXIEME | |
|---|---|---|---|---|
| | Moyenne | Ecart type | Moyenne | Ecart type |
| Score total (100 items) | 70,6 | 10,1 | 71,4 | 8,8 |
| Orthographe lexicale (20 items) | 14,9 | 2,6 | 14,8 | 2,6 |
| Orthographe grammaticale (40 items) | 27,1 | 4,7 | 28,8 | 4,4 |
| Vocabulaire (20 items) | 15,4 | 2,5 | 15,4 | 2,7 |
| Syntaxe (20 items) | 13,0 | 2,7 | 12,7 | 2,8 |

### Version B

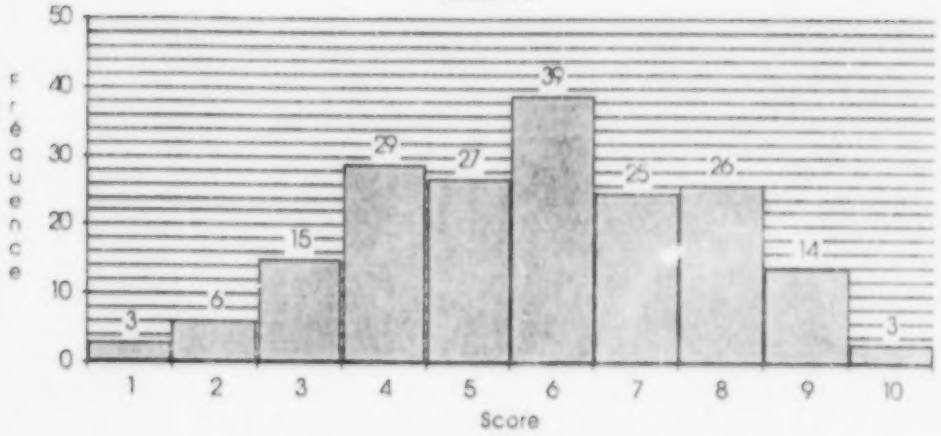
| | ADMINISTREE EN PREMIER | | ADMINISTREE EN DEUXIEME | |
|---|---|---|---|---|
| | Moyenne | Ecart type | Moyenne | Ecart type |
| Score total (100 items) | 72,0 | 9,9 | 71,0 | 9,2 |
| Orthographe lexicale (20 items) | 14,8 | 2,1 | 14,6 | 2,0 |
| Orthographe grammaticale (40 items) | 28,1 | 4,3 | 27,6 | 4,4 |
| Vocabulaire (20 items) | 15,5 | 2,5 | 15,5 | 2,3 |
| Syntaxe (20 items) | 12,9 | 2,8 | 13,4 | 2,9 |

ANNEXE VIII

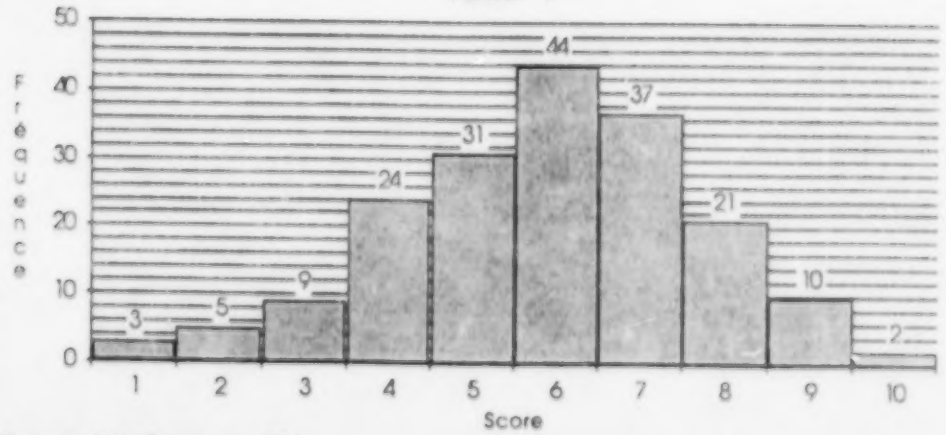
Graphiques de distribution des scores pour les deux versions de la partie objective

1 - SCORE TOTAL

Version A




Version B



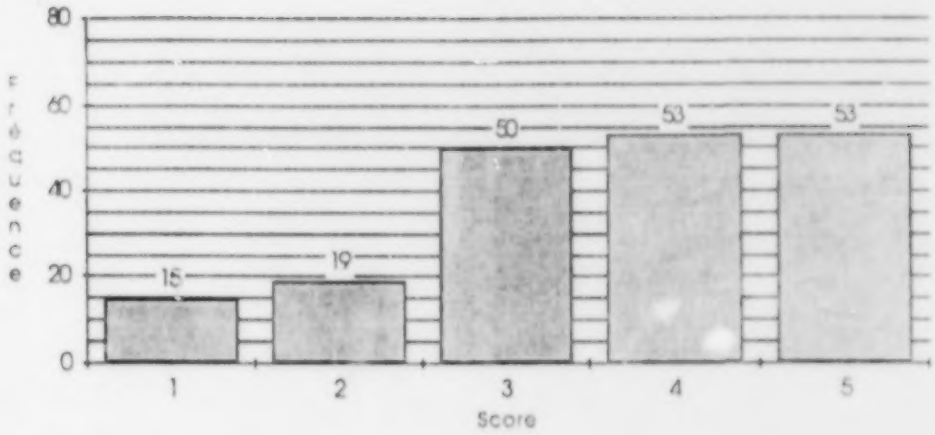

Score (maximum = 100)

1= moins de 50
2= 50 à 54
3= 55 à 59
4= 60 à 64
5= 65 à 69
6= 70 à 74
7= 75 à 79
8= 80 à 84
9= 85 à 89
10= 90 et plus

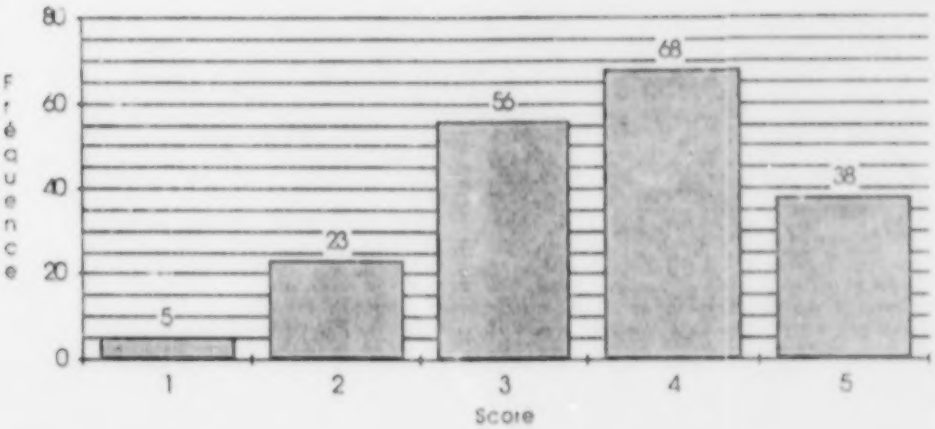
| | A | B |
|---|---|---|
| n= | 187 | 186 |
| moyenne= | 71,1 | 71,4 |
| écart type= | 10,0 | 9,0 |

## 2 - ORTHOGRAPHE LEXICALE

### Version A




### Version B



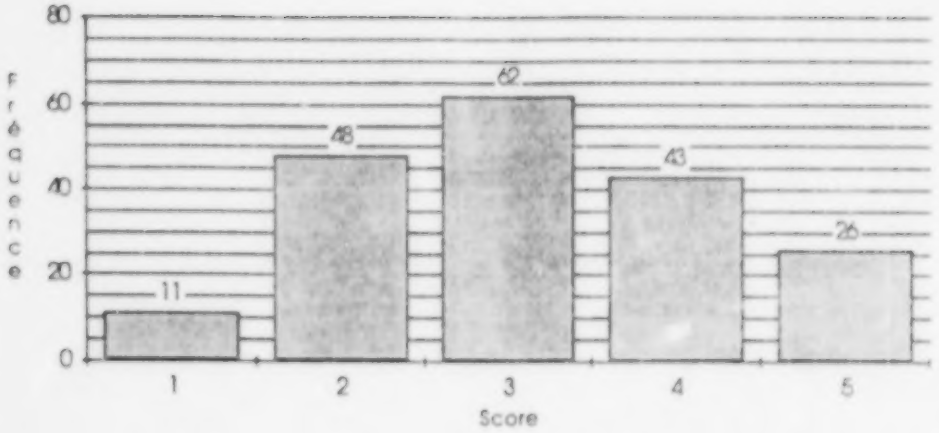

**Score (maximum = 20)**

1= 10 et moins
2= 11 et 12
3= 13 et 14
4= 15 et 16
5= 17 et plus

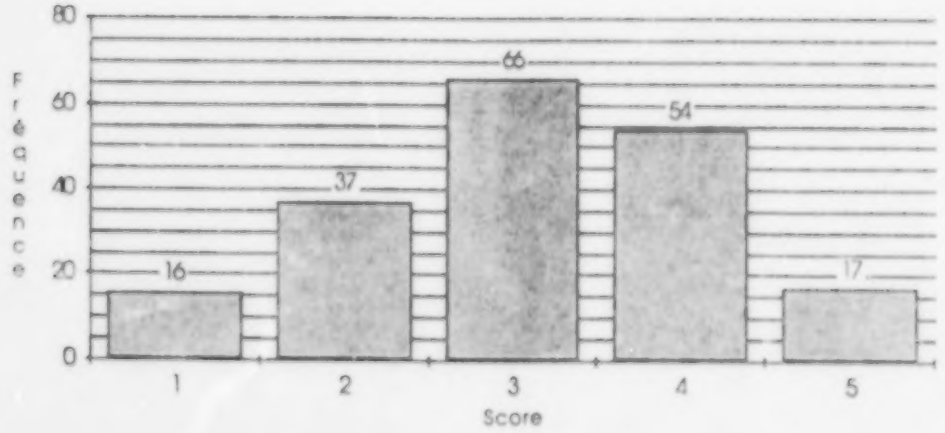
| | A | B |
|---|---|---|
| n= | 190 | 190 |
| moyenne= | 14,8 | 14,7 |
| écart type= | 2,6 | 2,1 |

## 3 - ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

### Version A




### Version B

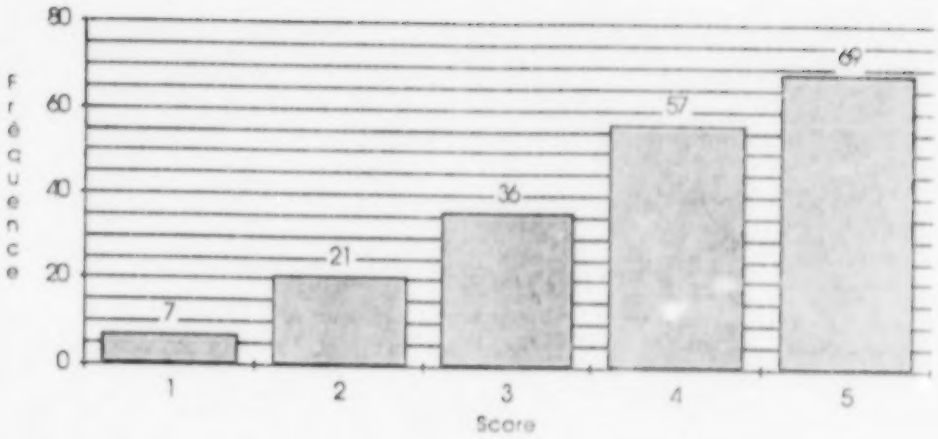



Score (maximum = 40)
1= 21 et moins
2= 22 à 25
3= 26 à 29
4= 30 à 33
5= 34 et plus

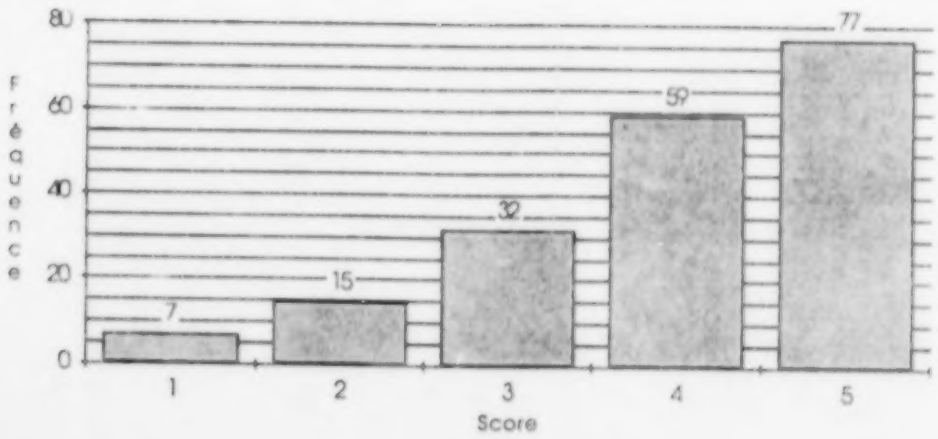
| | A | B |
|---|---|---|
| n= | 190 | 190 |
| moyenne= | 28,0 | 27,8 |
| écart type= | 4,5 | 4,4 |

## 4 - VOCABULAIRE

### Version A




### Version B

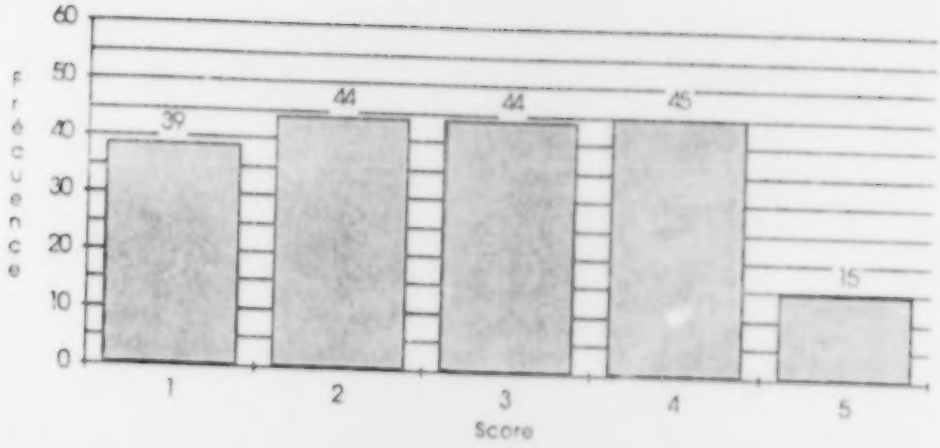



**Score (maximum = 20)**
1= 10 et moins
2= 11 et 12
3= 13 et 14
4= 15 et 16
5= 17 et plus

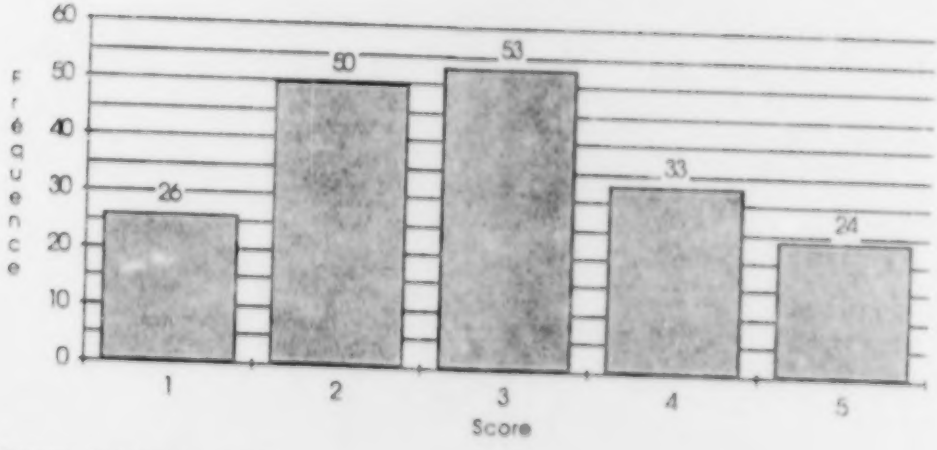
| | A | B |
|---|---|---|
| n= | 190 | 190 |
| moyenne= | 15,4 | 15,5 |
| écart type= | 2,6 | 2,4 |

5 - SYNTAXE

**Version A**




**Version B**



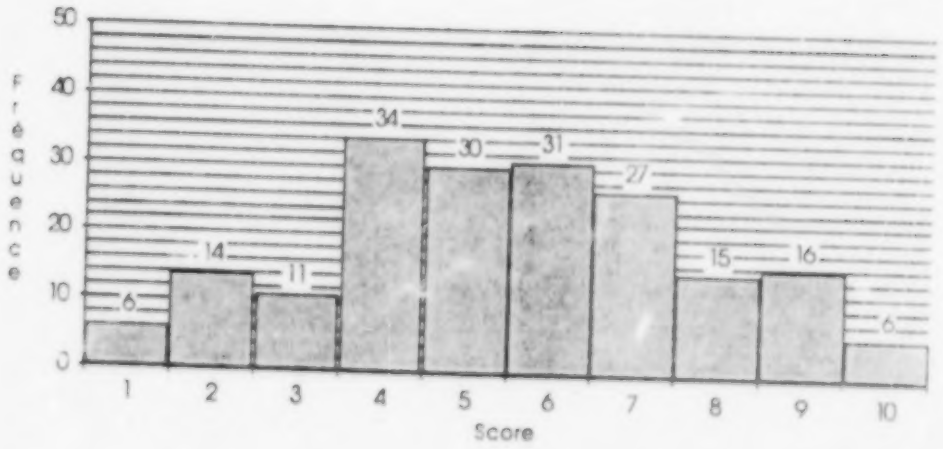

**Score (maximum = 20)**
1= 10 et moins
2= 11 et 12
3= 13 et 14
4= 15 et 16
5= 17 et plus

| | A | B |
|---|---|---|
| N= | 187 | 186 |
| moyenne= | 12,8 | 13,2 |
| écart type= | 2,8 | 2,8 |

ANNEXE IX

Graphiques de distribution des scores pour la partie rédaction

1 - SCORE TOTAL

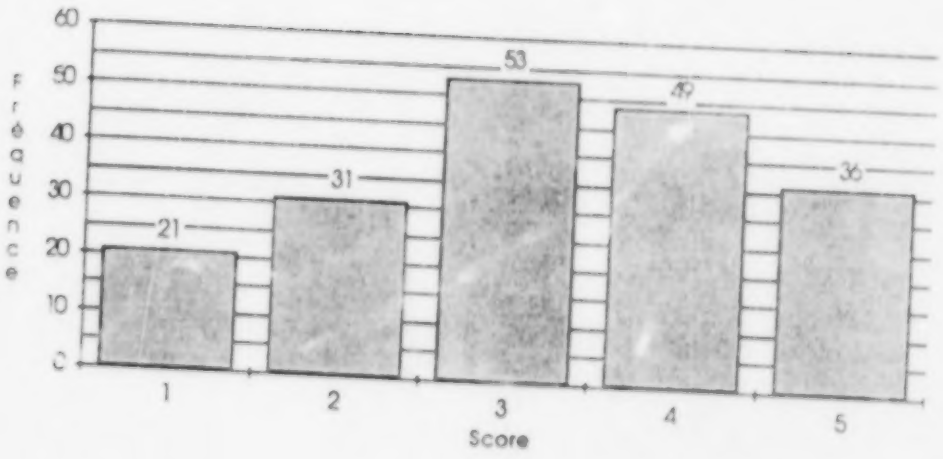



Score (maximum = 100)

1= moins de 50
2= 50 à 54
3= 55 à 59
4= 60 à 64
5= 65 à 69
6= 70 à 74
7= 75 à 79
8= 80 à 84
9= 85 à 89
10= 90 et plus

n= 190
moyenne= 69,6
écart type= 11,3

## 2 - COMPETENCE LINGUISTIQUE

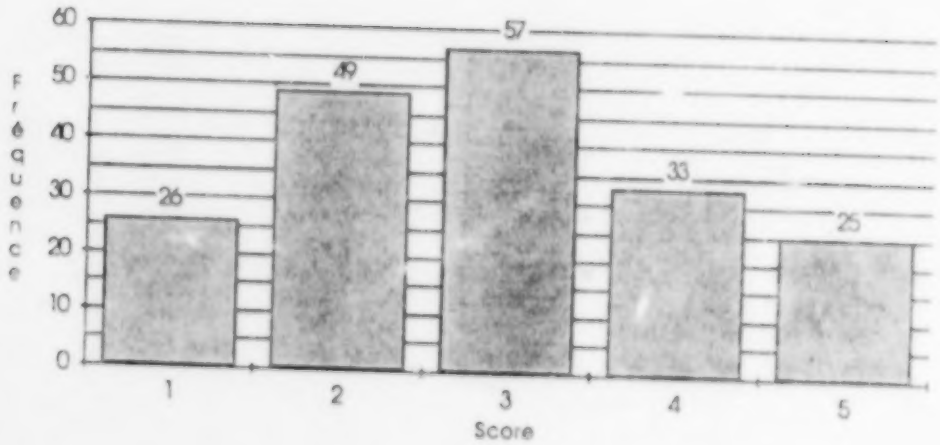



Score (maximum = 30)

1= 12 et moins
2= 14 à 16
3= 18 à 20
4= 22 à 24
5= 26 et plus

n= 190
moyenne= 19,9
écart type= 5,5

## 5 - COMPETENCE TEXTUELLE

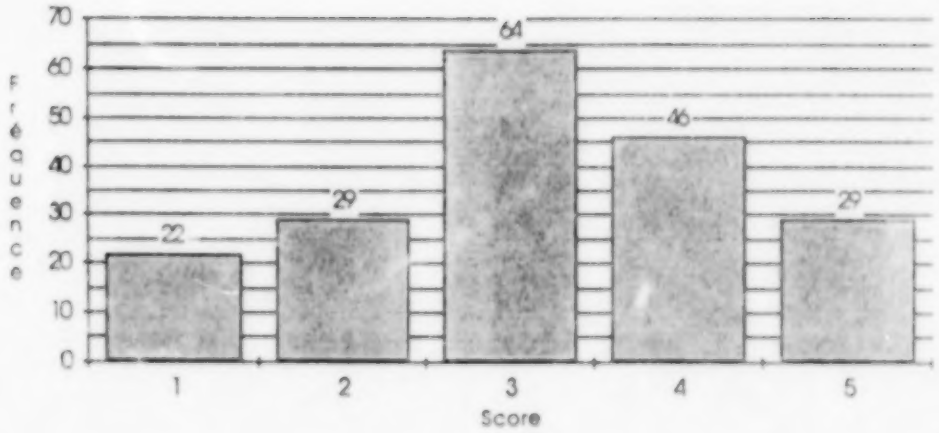



Score (maximum = 36)

1= 18 et moins
2= 20 à 22
3= 24 à 26
4= 28 à 30
5= 32 et plus

n= 190
moyenne= 24,4
écart type= 5,1

## 4 - COMPETENCE DISCURSIVE




Score (maximum = 34)

1= 20 et moins
2= 21 à 23
3= 24 à 26
4= 27 à 29
5= 30 et plus

n= 190
moyenne= 25,2
écart type= 4,1

ANNEXE X

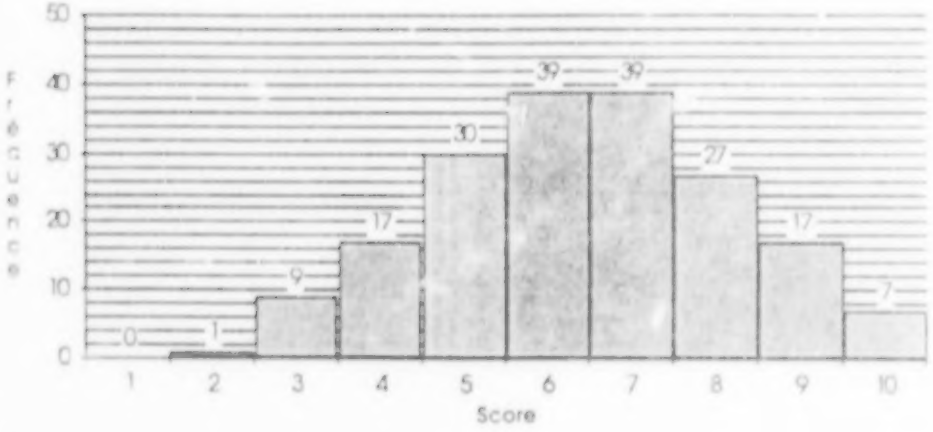
Corrélation entre les sections internes de la partie objective et les rubriques de la partie rédaction

| PARTIE OBJECTIVE | Score total | PARTIE RÉDACTION Compétence linguistique | Compétence textuelle | Compétence discursive |
|---|---|---|---|---|
| Orthographe lexicale (A) | 0,33 | 0,49 | 0,13 | 0,09 |
| Orthographe lexicale (B) | 0,30 | 0,47 | 0,10 | 0,09 |
| Orthographe grammaticale (A) | 0,50 | 0,58 | 0,29 | 0,23 |
| Orthographe grammaticale (B) | 0,48 | 0,59 | 0,24 | 0,23 |
| Vocabulaire (A) | 0,30 | 0,36 | 0,19 | 0,11 |
| Vocabulaire (B) | 0,33 | 0,37 | 0,23 | 0,14 |
| Syntaxe (A) | 0,44 | 0,55 | 0,21 | 0,22 |
| Syntaxe (B) | 0,36 | 0,45 | 0,14 | 0,22 |

ANNEXE XI

Graphiques de distribution des notes finales au cours de français de cinquième année du secondaire et au premier cours de la séquence des cours de français du collégial

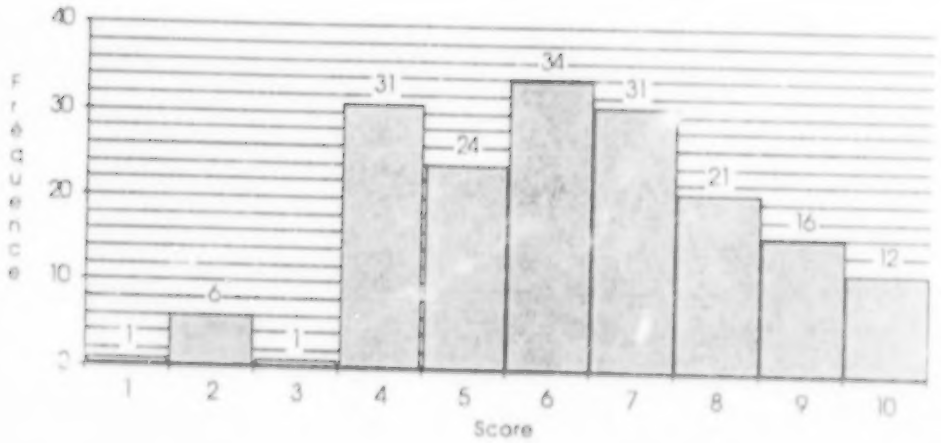
1 - CINQUIEME ANNEE DU SECONDAIRE




Score (maximum = 100)

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1= moins de 50 | 6= 70 à 74 | n= | 190 |
| 2= 50 à 54 | 7= 75 à 79 | | |
| 3= 55 à 59 | 8= 80 à 84 | moyenne= | 74,1 |
| 4= 60 à 64 | 9= 85 à 89 | | |
| 5= 65 à 69 | 10= 90 et plus | écart type= | 8,8 |

2 - COLLÉGIAL




Score (maximum = 100)

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1= moins de 50 | 6= 70 à 74 | n= | 190 |
| 2= 50 à 54 | 7= 75 à 79 | | |
| 3= 55 à 59 | 8= 80 à 84 | moyenne= | 73,5 |
| 4= 60 à 64 | 9= 85 à 89 | | |
| 5= 65 à 69 | 10= 90 et plus | écart type= | 10,2 |

## ANNEXE XII

Tableau des corrélations entre les sections internes des deux versions de la partie objective et les notes finales au cours de français de cinquième année du secondaire et au premier cours de la séquence des cours de français du collégial

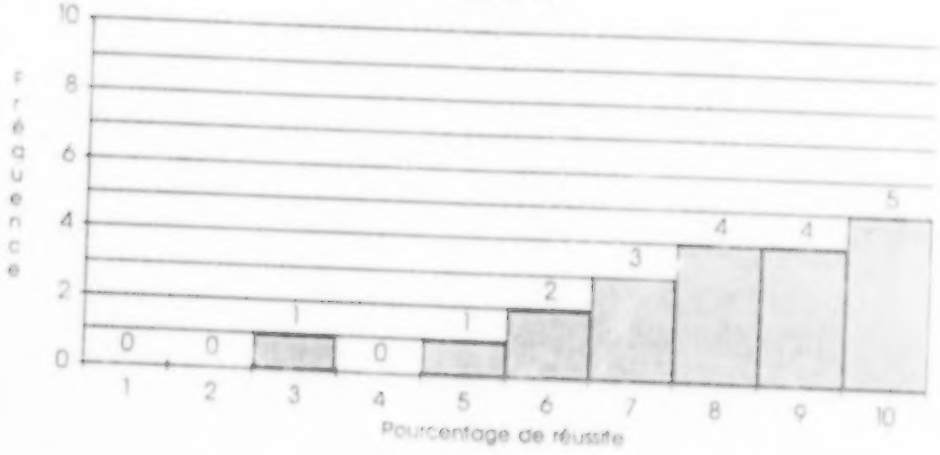
| | Note de français de 5e année du secondaire (n=186) | Note du premier cours de français du collégial (n=177) |
|---|---|---|
| Orthographe lexicale (A) | 0,57 | 0,58 |
| Orthographe lexicale (B) | 0,60 | 0,63 |
| Orthographe grammaticale (A) | 0,63 | 0,74 |
| Orthographe grammaticale (B) | 0,65 | 0,70 |
| Vocabulaire (A) | 0,45 | 0,43 |
| Vocabulaire(B) | 0,45 | 0,47 |
| Syntaxe(A) | 0,55 | 0,59 |
| Syntaxe (B) | 0,54 | 0,58 |

ANNEXE XIII

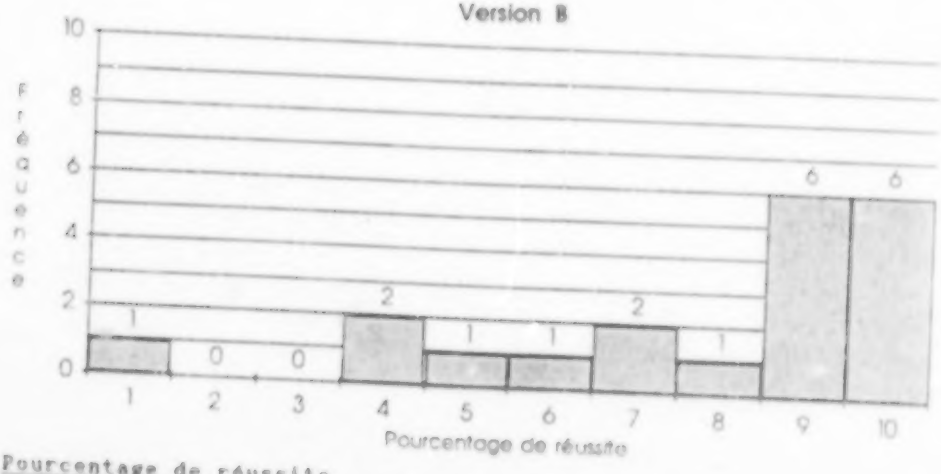
Graphiques de distribution de la réussite des items pour les sections internes des deux versions de la partie objective

I - ORTHOGRAPHE LEXICALE

Version A




Version B

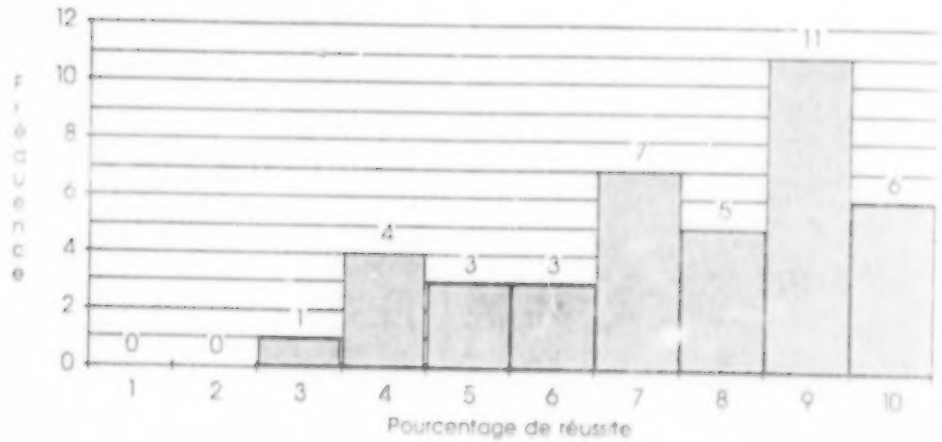



Pourcentage de réussite

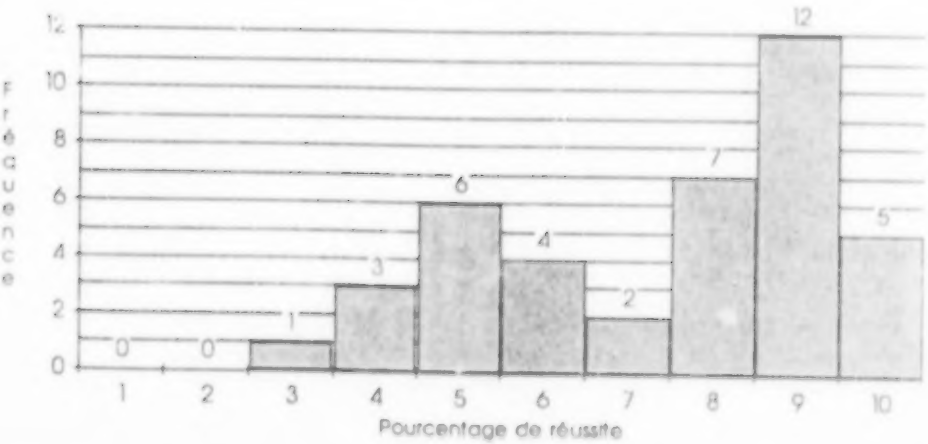
| | |
|---|---|
| 1= moins de 10% | 6= [50%,60%[ |
| 2= [10%,20%[ | 7= [60%,70%[ |
| 3= [20%,30%[ | 8= [70%,80%[ |
| 4= [30%,40%[ | 9= [80%,90%[ |
| 5= [40%,50%[ | 10= 90% et plus |

## 2 - ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

### Version A



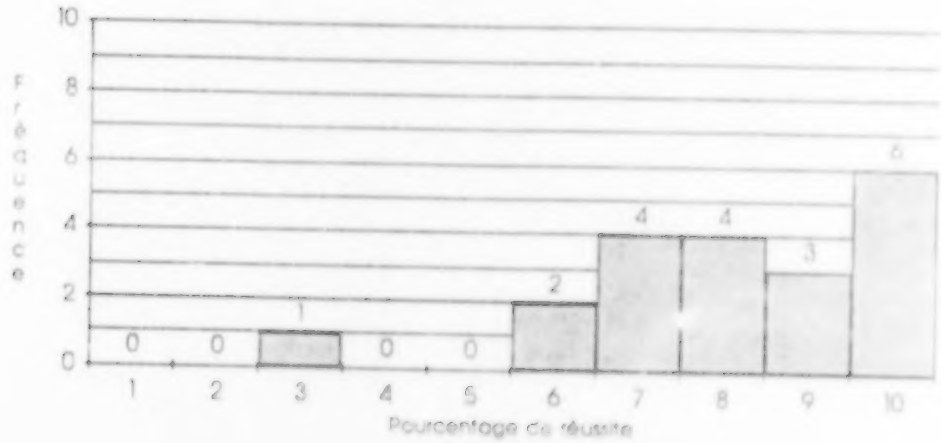

### Version B



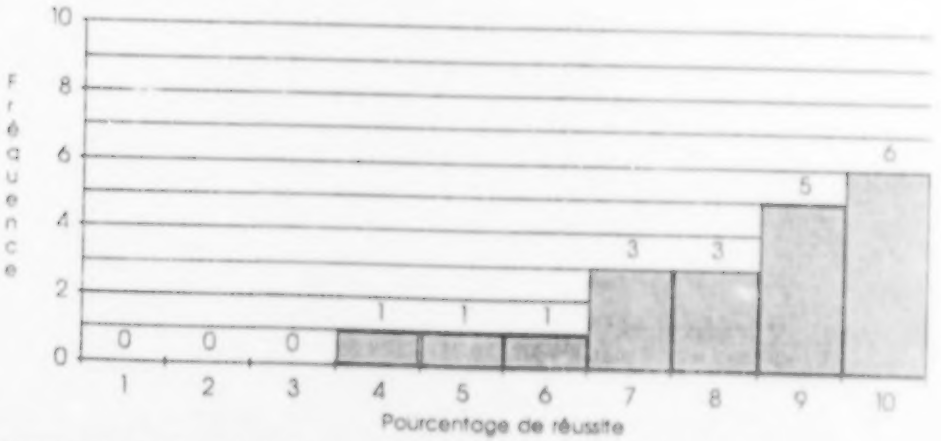

| Pourcentage de réussite | |
|---|---|
| 1= moins de 10% | 6= [50%,60%[ |
| 2= [10%,20%[ | 7= [60%,70%[ |
| 3= [20%,30%[ | 8= [70%,80%[ |
| 4= [30%,40%[ | 9= [80%,90%[ |
| 5= [40%,50%[ | 10= 90% et plus |

3 - VOCABULAIRE

Version A




Version B

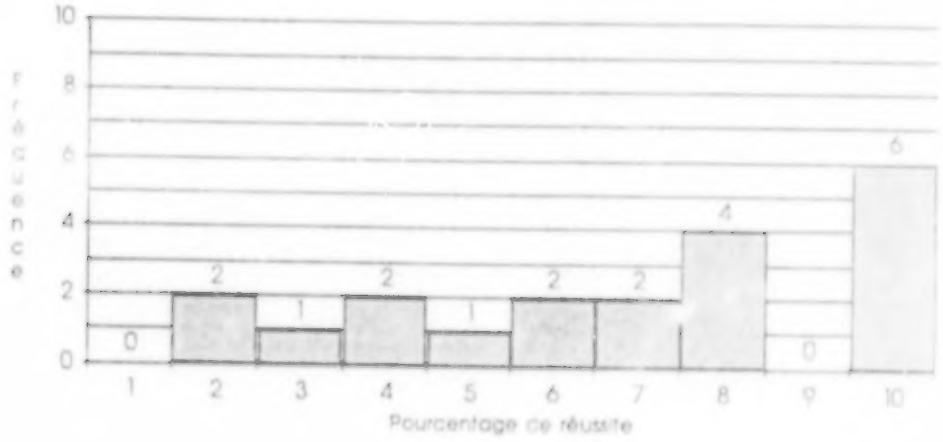



**Pourcentage de réussite**

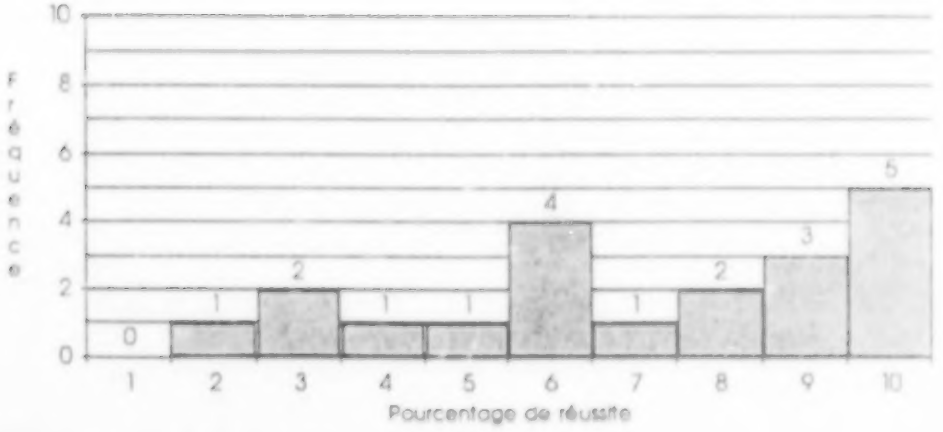
| | |
|---|---|
| 1= moins de 10% | 6= [50%,60%[ |
| 2= [10%,20%[ | 7= [60%,70%[ |
| 3= [20%,30%[ | 8= [70%,80%[ |
| 4= [30%,40%[ | 9= [80%,90%[ |
| 5= [40%,50%[ | 10= 90% et plus |

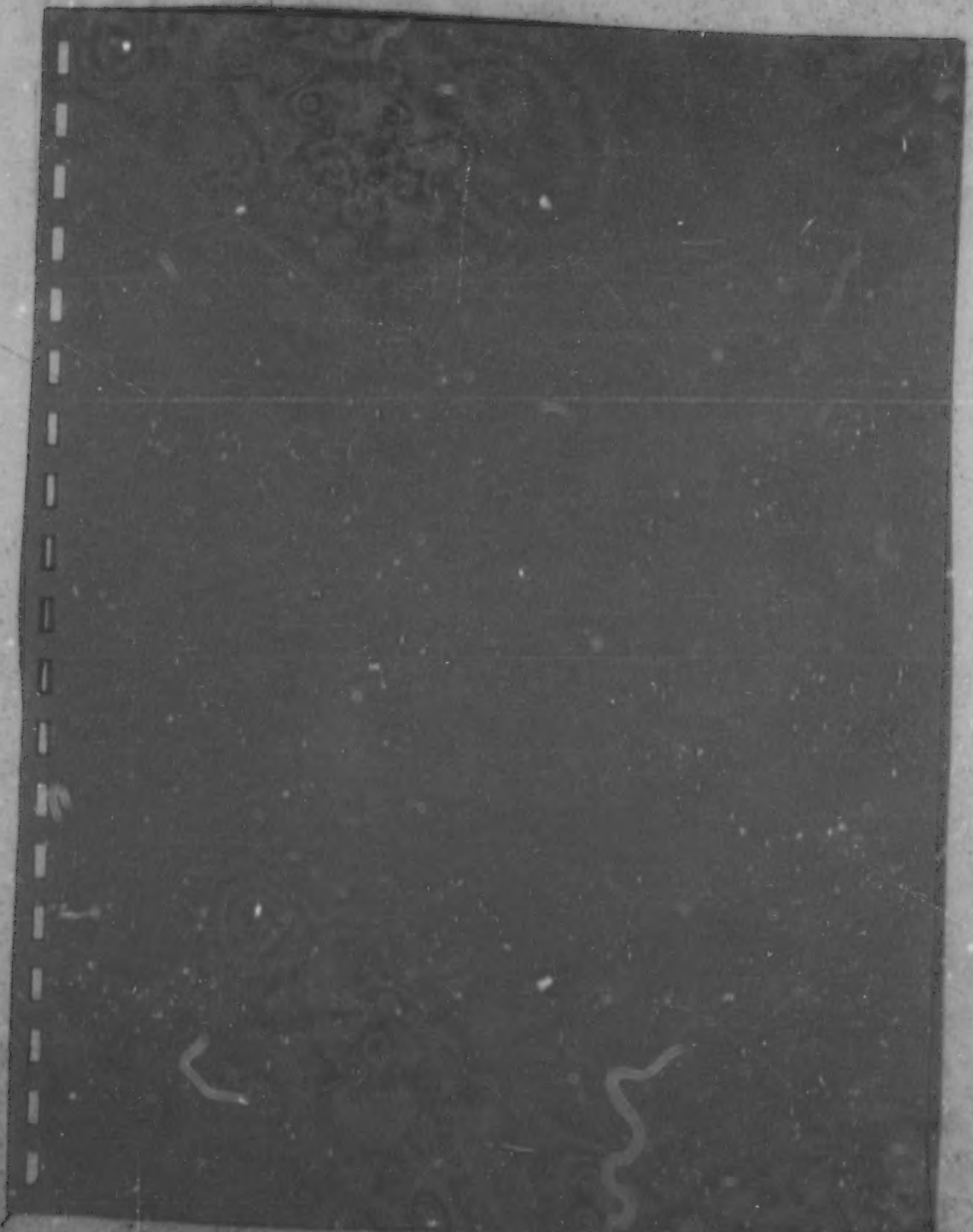
4 - SYNTAXE

Version A




Version B




**Pourcentage de réussite**

| | |
|---|---|
| 1= moins de 10% | 6= [50%,60%[ |
| 2= [10%,20%[ | 7= [60%,70%[ |
| 3= [20%,30%[ | 8= [70%,80%[ |
| 4= [30%,40%[ | 9= [80%,90%[ |
| 5= [40%,50%[ | 10= 90% et plus |